VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 119 Avril - Mai 2001

DOSSIER

La gestion de classe : jongler avec tout pour réussir avec tous

Québec

2007-02627/

par Nicole Royer, Jean Loiselle, Marc Dussault, François Cossette et Colette Deaudelin
Partant d'une définition largement reconnue du stress professionnel et des principaux facteurs en cause en cette matière, les auteurs ont mené une enquête auprès de plus de 1000 enseignantes et enseignants. Cette équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières nous livre les résultats de son étude qui a non seulement permis de déterminer l'importance de chacun des facteurs de stress selon le nombre d'années d'expérience, le sexe et l'ordre d'enseignement des répondantes et des répondants, mais également de dégager des pistes d'action susceptibles d'aider à diminuer les effets néfastes des situations stressantes dans l'enseignement.

par Jacqueline Tessier
Contrairement à l'expression maintenant presque consacrée « tout ce joue avant six ans », une orthopédagogue, qui travaille avec des adolescentes et des adolescents qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture, nous présente le modèle d'enseignement qu'elle a conçu et mis en œuvre pour aider ces jeunes du secondaire à combler leurs lacunes en la matière et, conséquemment, à poursuivre leurs études.

par Carole Marcoux
L'auteure de cet article est membre du Comité central de l'environnement de la Commission scolaire de Montréal. Dans un passé pas très lointain, elle était enseignante à l'école Saint-Pascal-Baylon. C'est dans ce milieu multiethnique et multicolore qu'elle a participé, avec des élèves de 5e année et leur enseignante, à l'opération *La main dans l'bac*. Un petit projet sans prétention mais riche et intéressant sur le plan des apprentissages.

par Arthur Marsolais
Partant du constat qu'un trop grand nombre d'élèves se retrouvent insuffisamment préparés à intégrer le monde du travail après avoir terminé une formation générale à l'enseignement secondaire ou collégial et que, cela étant, plusieurs font un détour fort onéreux avant de se réorienter dans un champ de formation professionnelle, l'école ne doit-elle pas revoir ses façons de faire? Ne doit-elle pas permettre aux jeunes d'explorer, dès le deuxième cycle du secondaire, des champs de formation professionnelle?

par Martine Larouche en collaboration avec Jacques Aubut
Martine Larouche, enseigne au primaire à la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets. Elle nous explique comment elle a intégré les technologies de l'information et de la communication et, en particulier, l'Internet dans sa classe. Avouant qu'elle n'imaginait pas, il y a à peine quelques années, comment ce moyen pouvait être précieux pour l'apprentissage des élèves (motivation, ouverture sur le monde, rencontre d'experts, etc.), elle présente un résumé fort intéressant des réalisations de ces derniers.

16

La gestion de classe occupe un des premiers rangs dans la liste des thématiques les plus populaires en éducation. Elle est, depuis une bonne quinzaine d'années, l'objet de multiples programmes de formation et de perfectionnement. L'arrivée d'un plus grand nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants pour qui la gestion de la classe constitue un des plus grands défis de même que la mise en œuvre de la réforme qui invite l'ensemble du personnel scolaire à un changement du paradigme éducatif font en sorte que ce dossier continue d'être en tête du palmarès des préoccupations pédagogiques.

Le dossier du présent numéro propose un ensemble d'articles visant à faire le point sur l'évolution du concept de gestion de classe et, partant de comptes rendus de tables rondes et de témoignages de pratiques concrètes, à permettre au personnel enseignant de poursuivre une réflexion individuelle ou collective sur cette question.

LA CLASSE, UNE DYNAMIQUE À GÉRER

par Régent Fortin

par Guy Lusignan

par Jacqueline Caron

UNE VISION PÉDAGOGIQUE QUI SE RÉFLÉCHIT

par Roch Chouinard

par Jean-Pierre Jodoin

LA GESTION DE CLASSE À L'ENSEIGNE DE LA RÉFORME

par Monique Le Pailleur

par Arthur Marsolais

LA GESTION DE CLASSE EN ACTION

par Monique Boucher

par Mireille Noel

par Arthur Marsolais

par Mireille Noel

LA FORMATION À LA GESTION DE LA CLASSE

par Thérèse Nault

par Lorraine Lamoureux, Bernadette Desmarais, Muriel Brousseau-Deschamps et Pierre Deschamps

« Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions » (Claude Lévi-Strauss).

Une moyen accessible et efficace de commencer à négocier le virage proposé par la réforme du curriculum ne serait-il pas de regarder d'un peu plus près comment, dans notre pratique pédagogique on exploite, au profit des apprentissages des élèves et de notre propre développement professionnel, toute la richesse potentielle du questionnement?

La conception socio-constructiviste de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau curriculum scolaire nous invite à amener les élèves à se poser individuellement et collectivement des questions et à chercher à y répondre plutôt que d'attendre d'eux qu'ils répondent uniformément à des questions « préfabriquées » ne constituant qu'un faible fertilisant cognitif.

Cela dit, il n'en demeure pas moins que, de manière générale, l'école qui nous a formés a, malheureusement, eu beaucoup plus souvent tendance, il faut bien l'avouer, à nous habituer à répondre à des questions plutôt qu'à nous en poser. Or, sa compétence à utiliser le questionnement en classe ou son désir d'en parfaire l'acquisition constitue certainement un atout et un outil majeurs pour le pédagogue qui cherche à faire évoluer sa pratique de telle manière qu'elle fasse progressivement plus de place aux apprentissages des élèves et suscite de la part de ces derniers un engagement plus grand et surtout plus actif.

Aussi, bien qu'à première vue une réflexion sur l'utilisation que l'on fait du questionnement puisse paraître une piste d'action un peu simpliste, celle-ci mérite peut-être bien, malgré tout, qu'on s'y attarde quelque peu.

Dans l'introduction d'un ouvrage intitulé *Les techniques de questionnement*, Lionel Bellenger et Marie-Josée Couchaere rappellent que *« le pouvoir de questionner introduit de plain pied dans la philosophie via le doute interrogatif. Mettre en question procède d'une démarche mentale riche de promesses : mettre en question relève d'un acte responsable, de l'exercice d'une liberté de contester, d'un pouvoir de recul et de réflexion. La question est un acte qui nous met en relation avec les faits comme avec la subjectivité. Et histoire de boucler la boucle, nos questions n'encourent pas seulement le risque (ou le bonheur) d'agir sur autrui : elles peuvent être elles-mêmes influencées par les réponses qu'elles suscitent, attestant ainsi le concept de co-construction vivante et permanente des échanges. Les dessous des pratiques et usages du questionnement valent donc le détour, ne serait-ce que pour faciliter l'acquisition (ou consolider) quelques réflexes utiles (techniques et outillages) mais surtout pour appeler une plus grande lucidité sur une des interventions les plus machinales parmi les interactions verbales, courantes, celles auxquelles on se prépare le moins et dont on se méfie le moins mais dont on mesure parfois trop tard les effets*[1] *»*.

Qui n'a pas ressenti, à un moment ou l'autre de sa vie, les effets démobilisateurs d'une question qu'il lui était posée ou encore de la réponse obtenue à une de ses interrogations? Pour certains élèves, il suffit de quelques mauvaises expériences en ce sens pour qu'ils perdent confiance en eux et n'osent plus ou osent de moins en moins recourir à ce précieux moyen d'apprendre.

Pourtant, comme le soulignent un peu plus loin dans leur livre Bellenger et Couchaere, *« le pouvoir d'interroger comme de s'interroger constitue une étape majeure dans la progression de tout individu sur le chemin du développement personnel comme dans la qualité et l'efficacité de sa relation aux autres*[2] *»*. On pourrait certainement ajouter à cette citation : *« …dans la qualité et l'efficacité de sa relation aux autres* **et au savoir** *»*.

Un des indicateurs importants dans le dépistage des élèves en difficulté d'apprentissage est l'incapacité de certains jeunes ou la crainte qu'ils éprouvent à émettre des hypothèses de solution au regard d'un problème qu'ils rencontrent ou qu'on leur soumet. Cela représente souvent pour eux un trop grand risque, celui de se tromper et de faire encore une fois étalage de leur ignorance. Ces élèves posent ou ne se posent donc que très peu de questions.

On comprendra que pour progresser, ces élèves auront besoin, encore plus que d'autres, de rencontrer des enseignantes et des enseignants qui sont de véritables experts dans l'art d'interroger, de les aider à s'interroger et d'exploiter au profit de l'un d'eux les questions, les hypothèses et les réponses des autres élèves de la classe.

Ne vaut-il donc pas la peine de prendre un peu de temps pour s'engager individuellement, ou avec un ou plusieurs collègues, dans une démarche d'observation plus systématique de nos pratiques pédagogiques au regard du questionnement afin, le cas échéant, d'accroître notre compétence en la matière pour la mettre au service des élèves?

« On devient intelligent en posant des questions, on devient idiot quand on a toutes les réponses » (Albert Jacquard).

Monique Boucher

---

1. L. BELLENGER et M.J. COUCHAERE, *Les techniques de questionnement : savoir poser les bonnes questions*, Collection Formation permanente, Édition ESF, Issy-les-Moulineaux, France, 2000.
2. *Op. cit.*, page 10.

Le stress des enseignants québécois

Les enseignants font face quotidiennement, dans leurs nombreuses tâches et responsabilités, à des situations qui peuvent engendrer du stress. Cette réalité a été maintes fois soulignée, mais peu d'études ont cerné les paramètres qui permettraient de mieux la décrire dans le contexte professionnel des enseignants québécois. Quelles sont les causes du stress professionnel des enseignants et quels moyens de soutien leur sont offerts? L'objet du présent article est de décrire les principaux résultats d'une enquête menée à ce sujet auprès des enseignants québécois. La perspective adoptée ici rend compte des dimensions délétères du stress professionnel. Nous n'ignorons pas la satisfaction que la grande majorité des enseignants retirent de leur travail. Seulement, comme formateurs d'enseignants et chercheurs, nous nous sommes centrés sur les besoins au regard de la formation et de l'intervention préventive.

Le stress chez les enseignants

Le stress est reconnu comme un problème important chez les enseignants. En effet, un bilan récent du fichier informatique de la Régie des rentes du Québec révèle que l'enseignement constitue, parmi les professions libérales, celle où l'on dénombre le plus d'invalidités causées par le stress (Dionne-Proulx, 1995). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a commandé une étude sur la qualité de vie des enseignants du primaire et du secondaire (King et Peart, 1992). Selon cette étude pancanadienne, plus de 10 p. 100 des enseignants souffrent de stress et d'épuisement au point que cela nuit à leur travail.

Une étude comparative des problèmes de santé physique et psychologique de trois catégories d'employés, soit les infirmières, les policiers et les enseignants, confirme le statut à risque de ces derniers (Dionne-Proulx et Pépin, 1997). Elle souligne qu'ils doivent faire face à de nombreux agents stressants sur une base quotidienne et que ceux-ci sont les mêmes d'un jour à l'autre. Cette situation pourrait avoir des effets plus néfastes sur la santé qu'une exposition sporadique à des situations tragiques comme c'est le cas, notamment, chez les policiers.

La définition la plus répandue du stress professionnel repose sur la perception d'une menace lorsque la personne reçoit des demandes excessives dans son milieu de travail ou lorsqu'elle estime ses moyens insuffisants pour répondre aux exigences qu'elle perçoit (Dolan et Lamoureux, 1990). En ce sens, le stress est un état négatif et se distingue de la motivation à relever les défis. Aussi, les réactions individuelles à une situation potentiellement stressante peuvent être très variables selon que la personne la perçoit comme menaçante ou non au regard de son équilibre. Mais quelles sont les situations ou les facteurs que les enseignants considèrent comme premières sources de stress?

Les principaux facteurs perçus comme sources de stress par les enseignants

Des études ont été effectuées dans différents pays sous forme d'enquêtes ou d'entrevues (par exemple, celle de Boyle, Borg, Falzon et Baglioni, 1995). Elles attirent l'attention sur les mêmes composantes principales de stress chez les enseignants, à savoir les comportements des élèves, les relations avec les autres membres du personnel et les parents, la charge de travail, ainsi que le manque de temps, de ressources et de reconnaissance professionnelle. Mais à ce jour, ces études n'ont pas vraiment livré de vision différenciée selon les étapes de la carrière des enseignants.

Le stress au début de la carrière des enseignants

La situation des enseignants en début de carrière est, de l'avis de plusieurs, plus difficile que celle des enseignants d'expérience (voir Burke et Greenglas,1993). En début de carrière, ils font face à une réalité qui leur est propre et qui épuise davantage leurs ressources. Pensons aux formalités administratives qu'ils ne connaissent pas, à la culture organisationnelle à laquelle ils doivent s'adapter et à la responsabilité de classes difficiles qu'ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'assumer pleinement durant leurs stages. On estime que le temps d'adaptation d'un nouvel enseignant à sa profession et à son milieu peut s'échelonner sur quelques années. Bien qu'on ne sache pas quels facteurs les affectent le plus selon le nombre d'années d'expérience, on reconnaît habituellement que la carrière des enseignants est marquée par les étapes suivantes, où les objets d'intérêt professionnel et de préoccupation varient (Fuller et Bown, 1975).

- Les enseignants en début de carrière sont d'abord préoccupés par leur survie professionnelle.
- Suit une étape où leurs préoccupations de nature pédagogique se retrouvent au premier plan : ils se soucient davantage de la qualité de leur enseignement.
- Avec l'expérience, les préoccupations liées à l'apprentissage des élèves deviennent plus importantes.

Donc, compte tenu de l'évolution de leurs préoccupations, on pourrait penser que les sources de stress des enseignants ne sont pas nécessairement les mêmes à divers moments de leur carrière.

Photo : Denis Garon

Le rôle du soutien

Dans de nombreux secteurs de l'activité humaine, le soutien, qu'il provienne de relations professionnelles ou autres, est reconnu comme un facteur de protection en ce qui concerne le stress. Si on revient à notre définition du stress, on remarque que les vecteurs qui font varier son niveau sont l'ampleur des demandes du milieu et l'adéquation, telle qu'elle est perçue par la personne elle-même, des moyens de faire face aux exigences de la situation. Le soutien peut agir sur les deux vecteurs d'influence. Encore une fois, aucune donnée disponible n'a permis jusqu'à maintenant de représenter la situation des enseignants québécois.

L'enquête

Nous nous sommes donc intéressés aux sources prépondérantes de stress chez différentes catégories d'enseignants québécois ainsi qu'aux moyens de soutien dont ils pouvaient bénéficier dans leur milieu. Nous décrivons ici les résultats de notre enquête.

Au printemps 1996, avec la collaboration de la CEQ[1], 1 158 enseignants ont répondu à un questionnaire envoyé par la poste, dont 790 femmes et 334 hommes (certains ont toutefois omis d'indiquer leur sexe). Nous avons utilisé un questionnaire élaboré par Boyle, Borg, Falzon et Baglioni (1995) qui permettait d'évaluer le niveau de stress du répondant par rapport aux cinq

facteurs considérés, d'après des études antérieures, comme les principales sources de stress chez les enseignants : la reconnaissance professionnelle, les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources, les relations avec les autres membres du personnel et les parents ainsi que la charge de travail. L'enquête a permis de comparer les groupes d'enseignants selon leur expérience, leur ordre d'enseignement et leur sexe.

Afin de recueillir des informations sur les moyens de soutien disponibles, nous avons élaboré un questionnaire qui porte sur les sources d'aide non officielle, que la personne établit elle-même au fil de ses échanges interpersonnels dans son milieu, et les sources d'aide officielle, dont la formule est structurée par l'entremise de l'institution (par exemple, le mentorat). Pour chacune des sources de soutien disponibles dans leur milieu, les enseignants devaient indiquer leur degré de satisfaction.

Photo : Denis Garon

Les résultats

Dans l'ensemble, les enseignants rapportent un niveau de stress se situant entre « moyen » et « élevé ». Le tableau qui suit indique, par ordre d'importance, les principales sources de stress pour l'ensemble des enseignants et le niveau (sur une échelle de 1 à 4) associé à chacun des facteurs.

Les plus grandes sources de stress sont, dans l'ordre, les comportements des élèves, la charge de travail et le manque de ressources matérielles. Les relations avec les autres membres du personnel et les parents de même que le besoin de reconnaissance professionnelle présentent moins d'importance que les trois catégories précédentes.

Le stress selon l'étape de la carrière

Les analyses font ressortir à la fois des similitudes et des différences entre les enseignants en début de carrière (moins de six ans d'expérience), les enseignants à la mi-carrière (de six à quatorze ans d'expérience) et ceux qui sont très expérimentés (quinze ans et plus d'expérience). Contrairement aux attentes, les enseignants de moins de six ans d'expérience ne rapportent pas un plus haut degré de stress que les autres, sauf en ce qui a trait au besoin de reconnaissance professionnelle. Les enseignants très expérimentés sont ceux qui subissent le plus de stress, alors que ceux à la mi-carrière constituent le groupe qui en rapporte le moins.

Lorsqu'on examine l'évolution de chacun des cinq facteurs de stress étudiés, on constate des différences intéressantes. Pour trois d'entre eux, soit les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources de même que les relations avec les autres membres du personnel et les parents, on peut observer une baisse à la mi-carrière suivie d'une remontée chez les plus expérimentés. D'autre part, le stress lié au besoin de reconnaissance professionnelle diminue avec l'expérience, contrairement à celui associé à la charge de travail, qui augmente à chaque étape.

Il semble donc que l'expérience permette à l'enseignant de faire face plus aisément à certaines facettes de sa profession mais qu'au-delà d'un certain seuil cet avantage s'efface. On remarque par ailleurs que, bien que l'intensité du stress varie sensiblement selon l'expérience, les trois facteurs principaux demeurent les mêmes pour les trois catégories d'enseignants, soit, par ordre décroissant d'importance, les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles.

Le stress selon l'ordre d'enseignement

Les enseignants du primaire font état d'un plus haut niveau de stress que ceux du secondaire. Trois facteurs semblent être en cause : les relations avec les autres membres du personnel et les parents, les ressources matérielles ainsi que la charge de travail. Toutefois, les trois principales sources de stress demeurent les mêmes pour ces deux catégories d'enseignants, soit, dans l'ordre, les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles.

Le stress selon le sexe

Nous avons aussi comparé le stress ressenti par les enseignantes et celui des enseignants. Les résultats montrent un plus haut niveau chez les femmes que chez leurs collègues masculins, et ce, pour tous les facteurs, sauf le besoin de reconnaissance professionnelle où on ne relève pas de différences significatives entre les deux groupes.

Encore une fois, les facteurs qui représentent le plus de stress demeurent les mêmes pour les femmes et les hommes, soit, dans l'ordre, les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles.

Le soutien perçu par les enseignants dans leur milieu de travail

L'enquête a également permis de recueillir des informations sur les moyens de soutien qui s'offrent aux enseignants et sur la satisfaction de ces derniers à leur égard. Il ressort que les enseignants peuvent, dans une très large proportion (près de 90 p. 100), bénéficier du soutien de leurs collègues, de la direction d'école, de professionnels non enseignants, de délégués syndicaux ou d'autres employés de l'établissement. Par contre, les mesures de soutien structuré (par exemple, le mentorat ou le soutien par les pairs) sont beaucoup moins répandues. Les seuls types de soutien officiel perçus

Tableau 1

LES SOURCES DE STRESS PROFESSIONNEL TOUCHANT LES ENSEIGNANTS, SELON LEUR ORDRE D'IMPORTANCE

	Facteur de stress	Éléments liés au facteurde stress	Niveau de stress (entre 1 et 4)
1.	Les comportements des élèves	Élèves bruyants, impolis ou manquant de motivation au travail, difficulté à maintenir la discipline	2,57
2.	La charge de travail	Grande quantité de travail, Responsabilité au regard du succès des élèves	2,31
3.	Le manque de ressources	Manque de temps pour l'apprentissage individuel, d'équipement, de matériel ou de services	2,11
4.	Les relations avec les autres membres du personnel et les parents	Attitudes des autres enseignants, pressions de la direction ou des parents	1,81
5.	La reconnaissance professionnelle	Peu de possibilités d'avancement, salaire insuffisant, manque de reconnaissance de la tâche de l'enseignant	1,71

comme étant disponibles par plus de 45 p. 100 des enseignants sont :

- un service d'aide ponctuelle sur le plan pédagogique,
- un service d'aide ponctuelle sur le plan psychologique,
- un programme d'aide aux employés.

Globalement, les enseignants sont plus satisfaits du soutien non officiel que du soutien officiel. Ils considèrent comme particulièrement satisfaisant celui des employés de l'école, tels que les secrétaires et les techniciens, et celui provenant de leurs collègues enseignants.

L'analyse des résultats

La première observation à tirer de cette enquête concerne le niveau de stress observé pour l'ensemble des enseignants. La plupart des sources de stress généralement associées à la profession enseignante n'amènent pas un très haut niveau de stress. Seuls les comportements inappropriés des élèves constituent une source de stress élevé pour les enseignants, alors que les autres facteurs correspondent plutôt à des niveaux moyens. La place prépondérante des comportements perturbateurs des élèves, y compris l'indiscipline, l'inattention, la violence verbale et les menaces, en tant qu'agent de stress pour les enseignants a déjà été mentionnée dans d'autres études. Il semble que ces comportements, de même que l'attitude négative des élèves en ce qui concerne le travail scolaire et le manque de motivation, constituent les facteurs les plus déterminants (Schwab, 1995). En effet, l'élève étant au centre de l'activité de l'enseignant, la qualité de la relation établie avec lui aura des conséquences importantes, positives ou négatives, sur la satisfaction que retire l'enseignant et sur le stress ressenti par rapport à son travail.

Un résultat de l'étude paraît, de prime abord, étonnant : les enseignants très expérimentés sont plus stressés que les nouveaux ou ceux qui sont à la mi-carrière. Pour expliquer cet écart, on peut invoquer les multiples changements pédagogiques auxquels les enseignants québécois de plus de quinze années d'expérience ont dû faire face. Le fait que la mi-carrière soit marquée par une diminution générale du niveau de stress à la suite de quelques années d'acclimatation peut s'expliquer par une plus grande familiarité avec les tâches et par l'organisation et le développement de l'expertise professionnelle. L'exposition répétitive aux facteurs de stress professionnel semble toutefois, avec le temps, prendre le pas sur les bénéfices de l'expérience. De plus, il est possible que les enseignants deviennent, avec l'expérience, plus confiants en leurs habiletés pédagogiques mais également plus conscients des facteurs externes (climat familial, drogue, abus, etc.) qui nuisent à l'apprentissage et au développement de l'élève et sur lesquels ils ont peu de prise. On peut penser que cette perception d'un effet plus limité de ses moyens en tant qu'enseignant s'accompagne, dans bien des cas, d'un stress plus grand (Philips, 1993).

L'étude souligne la prépondérance constante des trois facteurs suivants : les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles. Ce qui occasionne le plus de stress chez les enseignants, hommes ou femmes, qu'ils soient plus ou moins expérimentés, qu'ils enseignent au primaire ou au secondaire, c'est d'avoir à faire face aux comportements dérangeants et inappropriés des élèves. On peut donc penser que leur besoin de soutien se situe sur ce plan, quelle que soit leur expérience professionnelle. Divers moyens peuvent être envisagés pour diminuer les effets néfastes des situations stressantes vécues par les enseignants. Certains sont liés à ces derniers, alors que d'autres touchent plutôt l'environnement dans lequel ils évoluent.

La formation continue peut constituer un moyen de mieux préparer les enseignants à affronter des situations stressantes. Elle peut les sensibiliser au dépistage des sources de stress et leur offrir un éventail de moyens de gérer celui-ci. Puisque les relations avec les élèves constituent l'une des causes principales de stress chez les enseignants, la formation continue pourrait porter sur différents styles et stratégies de gestion de classe en les amenant à prendre conscience des modèles qu'ils adoptent quand ils font face à des comportements inappropriés chez leurs élèves et en soutenant les actions constructives dans ces situations.

De plus, la formation des enseignants aux techniques de mentorat ou de relation d'aide pourrait favoriser l'apparition dans les écoles de groupes d'entraide officiels ou privés dont le but serait de soutenir ceux qui vivent des situations difficiles. Le caractère réciproque du soutien gagnerait aussi à être étendu de manière à garantir une meilleure adaptation aux situations à venir qui peuvent toucher tous les enseignants. La formation continue pourrait également être centrée sur le développement des habiletés à résoudre des problèmes, à communiquer avec les pairs et à transformer l'environnement afin que les enseignants puissent avoir une plus grande emprise sur leur milieu de travail.

On peut également diminuer l'incidence du stress sur les enseignants en agissant sur leur milieu de travail, en évitant notamment de les placer dans une classe surchargée et en offrant une aide adaptée aux élèves en difficulté intégrés dans la classe ordinaire (Schwartz et Olson, 1987). L'attitude de la direction d'école peut avoir des répercussions importantes sur le stress ressenti par l'enseignant. L'écoute et le soutien de la direction en ce qui concerne les problèmes vécus par celui-ci contribuent à amoindrir son stress. De plus, une équipe de direction adoptant une approche participative plutôt qu'autoritaire est également susceptible de diminuer le stress des enseignants en leur permettant d'opter pour un rôle actif dans la transformation de leur milieu professionnel.

Puisque les enseignants apprécient le soutien qu'ils reçoivent dans les échanges de vues non officiels, il faudrait que ces contacts entre les diverses catégories de personnel de l'école puissent avoir lieu. L'animation de la vie de l'école peut à ce titre être déterminante. Par ailleurs, l'enquête montre que les moyens de soutien officiel ne touchent pas une grande proportion des enseignants. Dans ce contexte, et compte tenu du fait que les initiatives relatives à l'implantation de moyens de soutien sont bien souvent récentes, il est difficile, à l'heure actuelle, de porter un jugement sur l'adéquation de ces mesures. Toutefois, la mise en place d'un soutien offert à tous les enseignants et leur permettant de mieux faire face aux principales

Photo : Denis Garon

causes de stress, dont les comportements inappropriés des élèves, apparaît souhaitable. De plus, compte tenu du stress ressenti par les enseignants les plus expérimentés, le soutien institutionnel, offert généralement aux nouveaux enseignants, gagnerait à être étendu aux autres. Ces derniers pourraient ainsi jouer encore mieux leur rôle de mentors auprès des moins expérimentés.

Conclusion

Sans nier que l'enseignement est une source d'épanouissement professionnel, nous avons ici mis l'accent sur les agents de stress liés à cette profession. Les difficultés que représentent les comportements inappropriés des élèves sont largement soulignées par les enseignants du primaire et du secondaire, qu'ils soient novices ou expérimentés, de sexe masculin ou féminin. Pour pallier ces difficultés, on peut penser en fonction de la formation, en misant sur les habiletés et les compétences des enseignants. La réalité scolaire demande peut-être que l'on réfléchisse aussi en fonction de l'action préventive sur l'environnement, en évitant la surcharge des classes et la surreprésentation des élèves dont les comportements perturbent le déroulement des activités.

Le stress professionnel influe sur la qualité de l'enseignement et le bien-être de bon nombre d'enseignants, et des coûts énormes en découlent dans différents domaines. C'est pourquoi, diverses formes de soutien devraient viser à le prévenir et à en diminuer l'incidence.

Nicole Royer, Jean Loiselle, Marc Dussault et Colette Deaudelin sont professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. François Cossette est chargé de cours dans la même université.

Bibliographie

BOYLE, G. J., M. G. BORG, J. M. FALZON et A. J. BAGLIONI. « A Structural Model of the Dimension of Teacher Stress », *British Journal of Educational Psychology*, n° 65, 1995, p. 49-67.

BURKE, R. J., et E. GREENGLAS. « Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout Among Teachers », *Psychological reports*, n° 73, 1993, p. 371-380.

DIONNE-PROULX, J. « Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois », *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 11995, p. 46-155.

DIONNE-PROULX, J., et R. PÉPIN. « Le travail et ses conséquences potentielles à long terme : comparaison de trois groupes professionnels québécois », *Revue québécoise de psychologie*, 18, 1997, p. 21-39.

DOLAN, S. L., et G. LAMOUREUX. *Initiation à la psychologie du travail*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

FULLER, F. F., et O.H. BOWN. « Becoming a Teacher », K. Ryan (éd.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, partie II, p. 25-52). Chicago, Il : University of Chicago Press, 1975.

KING, A. J. C., et M. J. PEART. *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1992.

PHILIPS, B. N. *Educational and Psychological Perspectives on Stress in Students. Teachers and Parents*, Brandon, VT, Clinical Psychology Publishing, 1993.

SCHWAB, R. L. « Teacher Stress and Burnout », L.W. Anderson (éd.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge, Pergamon, 1995.

SCHWARTZ, H., et G. OLSON. « Stress and Burnout », V. Richardson-Koehler (éd.), *Educators' Handbook : a Research Perspective*, New York, Longman, 1987.

1. Nous remercions la Centrale de l'enseignement du Québec, plus particulièrement M. Christian Payeur, pour sa collaboration à cette enquête.

TOUT NE SE JOUE PAS AVANT 12 ANS : LES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ

Oui, les adolescents en difficulté peuvent combler des lacunes dans leurs apprentissages de base! C'est bien ce que j'entendais prouver, lorsque, en 1982, je suis devenue orthopédagogue au secondaire. Pour y arriver, je devais enseigner aux élèves des stratégies qui les rendraient les plus efficaces possible tout au long de leurs études. Aujourd'hui, un peu plus de la moitié de ma tâche consiste à donner des cours de mise à niveau en lecture et en écriture à une cinquantaine d'élèves à risque de première secondaire inscrits de leur plein gré et répartis en petits groupes de six à dix.

La lecture des théories issues de la recherche et leur mise en application ont constitué les fondements de ma pratique pédagogique et ont validé mes choix depuis lors. C'est cette expérience que je souhaite vous présenter.

Orientation pédagogique

Mes interventions pédagogiques sont toujours centrées sur les élèves et je prends le temps d'approfondir les notions enseignées. Je vise à hausser le niveau de certaines capacités des élèves faibles pour qu'ils puissent, comme les autres, construire des compétences transversales dans toutes les matières. Pour y parvenir, je mise sur l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives.

La place accordée aux *discussions métacognitives* est importante. Dès les premiers cours, les élèves constatent, à leur grande surprise la valeur et le temps qui est consacré à la réflexion et aux discussions tout au long d'une activité. Ainsi, ils sont appelés à faire part de leur plan de travail, des procédés retenus, de la pertinence et de l'utilité des stratégies utilisées et à déterminer le moment où ils pourront s'en resservir. Ils rétroagissent en parlant des problèmes soulevés et des solutions apportées, en résumant ce qu'ils ont appris, etc. L'aménagement de la classe reflète l'importance donnée aux échanges d'idées et à l'entraide. Nous sommes groupés autour de grandes tables, nous formons une équipe et nous poursuivons les mêmes buts. Le petit nombre d'élèves fournit à chacun l'occasion de s'exprimer, alors que, dans un grand groupe, il arrive souvent que celles et ceux qui sont faibles passent inaperçus.

Je privilégie aussi la *démarche du modèle explicite*. Par conséquent, je peux lire un texte à voix haute et faire des regroupements, des inférences et des prédictions même fausses, parfois, tracer un dessin, situer une île sur la carte, me poser des questions, y répondre, etc. Ou encore, en écriture, je peux corriger les textes des élèves en les reproduisant sur des transparents, en suivant la méthode que nous déterminons petit à petit en classe. Toutefois, il demeure assez difficile d'amener les élèves à faire eux-mêmes du modelage pour leurs pairs. J'essaie de varier le plus possible les exemples employés et d'y ajouter des contre-exemples. En outre, j'ai l'intention d'enseigner l'*auto-questionnement*[1] d'une façon plus systématique que maintenant aussi bien en lecture qu'en écriture.

Objectifs pédagogiques et moyens employés

Voici certains des objectifs poursuivis et quelques moyens mis en œuvre pour les atteindre.

Donner sens et cohésion aux différentes activités du cours

Une grande insistance est mise sur l'enseignement des processus de lecture ou d'écriture et j'y fais constamment référence pour donner le but d'un travail ou stimuler les connaissances antérieures des élèves. C'est l'élément unificateur.

Démontrer que les stratégies enseignées répondent aux besoins des élèves

Dès le premier cours, les élèves sont invités à faire part de leurs difficultés. Je prends soin de leur en expliquer les causes et de leur démontrer comment la stratégie enseignée pourra les aider à les surmonter. À titre d'exemple, un lecteur pourra mieux se concentrer si, au lieu d'être passif, il s'active à planifier, à confirmer ou à infirmer des hypothèses, à rechercher l'idée principale, etc.

Prouver que les stratégies enseignées sont utiles dans toutes les autres matières

Les connaissances conditionnelles sont clairement établies dès le début pour en faciliter le transfert. De plus, certaines activités font appel à des habiletés directement applicables ailleurs, comme apprendre à mieux comprendre un problème, une consigne ou une question.

Susciter la motivation et l'engagement des élèves

Dans la plupart des activités que je propose aux élèves, ces derniers sont mis dans des situations d'apprentissage qui leur permettent de se rendre compte qu'ils utilisaient déjà une certaine stratégie à l'école ou dans la vie courante. Rien de mieux qu'un gardien de but pour expliquer l'anticipation! Les élèves sont souvent invités à raconter dans quelles circonstances ils ont utilisé une stratégie et à commenter les améliorations remarquées. Je leur mentionne aussi des expériences positives semblables à celles que d'autres élèves ont vécues.

En mettant en œuvre ces moyens, j'essaie de rendre mes élèves conscients de l'éventail de stratégies qu'ils possèdent, de l'influence qu'ils peuvent exercer sur leur apprentissage et de la responsabilité qui leur incombe.

Programme et activités en lecture

Actuellement, deux types de cours de lecture sont proposés aux élèves en difficulté d'apprentissage : l'ortholecture, à raison de deux séances par cycle, touche la moitié des stratégies à utiliser; le cours à option

Photo : Denis Garon

« Bien lire : La clef », offert au rythme de quatre séances par cycle et qui recouvre l'ensemble du programme.

L'aide ainsi apportée a pour but de doter les jeunes en difficulté d'un ensemble de stratégies efficaces, de leur apprendre à s'en servir ou de les changer au besoin (autorégulation). Ces mesures visent aussi, par ricochet, à l'acquisition d'attitudes positives et à l'augmentation de la pratique de la lecture.

Le programme établi s'inspire de la psycholinguistique et considère la lecture comme un processus grâce auquel les élèves activent le sens des textes et utilisent tout leur bagage de connaissances et d'expériences. La lecture n'est pas une accumulation d'habiletés, mais c'est un procédé complexe de résolution de problèmes qui fait appel notamment à de nombreuses stratégies, à des opérations mentales et à la mémoire… Lire, c'est comprendre. Toute la démarche didactique va dans ce sens.

Il ne m'est pas possible de fonctionner par projets ou par tâches intégratrices. Le peu de temps (une année) accordé aux mesures d'aide, le petit nombre de cours éloignés dans le temps, la multitude de stratégies à enseigner et le fait que mon travail s'oriente vers les capacités m'incitent à fonctionner par activités centrées sur un objectif principal. Cependant, les élèves vivent des mises en situation, sont confrontés à des problèmes, sont amenés à induire des connaissances et suivent les étapes de l'enseignement stratégique. Les textes lus sont toujours complets et signifiants. Toutes leurs habiletés sont sollicitées, mais l'accent est mis sur l'une d'entre elles seulement. La liste d'activités qui suit n'est pas exhaustive; des interventions ponctuelles s'y ajoutent.

Au moyen de nombreuses petites expériences, l'élève prend conscience du fonctionnement de l'acte de lire.

Cette activité est utile en elle-même ainsi que pour en introduire d'autres. L'élève découvre ce qu'est une intention de lecture à l'aide d'un jeu de rôles, apprend à évaluer une tâche, à faire le survol d'une question et à déterminer le genre d'un texte, son organisation, la manière de le lire et l'utilité des connaissances antérieures.

Avant de lire, l'élève possède déjà des connaissances. Il doit apprendre à s'en servir pour mieux comprendre et retenir les éléments d'information importants ou l'histoire. De plus, les recherches ont montré que, si une personne n'est pas consciente que ses connaissances antérieures peuvent être fausses, le risque est grand que la lecture d'un texte ne puisse les corriger[2].

La flexibilité consiste en la capacité d'adapter sa vitesse de lecture et sa manière de lire à son intention première et au matériel lu. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont tendance à tout lire et à le faire toujours de la même façon.

Connaître les substituts et leurs référents permet à l'élève de comprendre les liens qui existent entre les parties d'une phrase et ceux qu'il y a à l'intérieur d'un paragraphe. Quant aux connecteurs (*donc, cependant, de plus, etc.*), ils servent à relier des énoncés et peuvent être explicites ou implicites. Comprendre ces mots et les relations qu'ils induisent (temps, opposition, conséquence, etc.) permet d'établir des liens entre les idées.

Faisant aussi partie des processus d'intégration, les inférences (temps, lieu, catégorie, problème-solution, etc.) permettent à l'élève de déduire ce qui n'est pas écrit à l'aide d'éléments d'information tirés du texte combinés à ses connaissances antérieures.

L'anticipation consiste à s'appuyer sur ce que l'on connaît pour prévoir ce que l'on ne connaît pas et à éliminer les hypothèses improbables, ce qui facilite la prise de décision. Le lecteur doit se baser d'abord sur les indices sémantiques, syntaxiques, iconographiques, puis sur les indices graphophonémiques. Il n'est pas nécessaire de tout lire, et il y a plusieurs manières de trouver la même information.[3]

Les stratégies de vérification suivent obligatoirement et permettent de valider ou d'infirmer les hypothèses émises : « Est-ce que cela a du sens? », « Est-ce que c'est bien français? »[4].

Le lecteur en difficulté doit s'habituer à reconnaître les bris de compréhension et à apporter une solution. Quant aux stratégies de correction, elles rendent possible l'émission de nouvelles hypothèses, le cas échéant. Les stratégies d'intégration permettent au lecteur de se servir des nouvelles connaissances acquises pour améliorer sa compétence.

De nombreux autres moyens sont utilisés, dont les cartes sémantiques et la lecture par unités significatives. De temps à autre, les élèves doivent présenter leurs lectures ou tenir un journal de lecture. De courtes séances de lecture dans le coin réservé à cette fin ont lieu à des moments fixes, et les emprunts de livres sont possibles.

Le programme actuel ne compte qu'une année d'existence. Dans le contexte de ma tâche de travail, trois années d'expérimentation sont nécessaires pour bâtir un cours qui a une solide assise et pour en arriver à des résultats valables. Cependant, dès le départ, il faut avoir suffisamment de connaissances pour choisir le bon chemin et suivre une ligne directrice bien définie.

Lorsque j'ai planifié le cours d'écriture, mon objectif premier était d'apprendre aux élèves à réviser leurs textes. Dès septembre, j'ai dû me rendre à l'évidence : à part les fautes de grammaire, d'usage et de ponctuation, les élèves ne voyaient rien d'autre à corriger! C'est pourquoi le cours compte désormais trois volets d'une égale importance : l'enseignement du processus d'écriture accompagné de l'approfondissement des notions touchant les structures des textes narratifs et descriptifs, la grammaire du texte et les procédés de révision. Il est donné à raison de deux séances par cycle.

L'enseignement du *processus d'écriture* se fait en premier et celui portant sur les *connaissances des structures de textes* suit le déroulement du programme de français.

En *grammaire du texte*, j'ai retenu les éléments suivants : les quatre grandes règles de cohérence textuelle (répétition, progression, noncontradiction, relation avec les objets du monde), l'unité et la construction des paragraphes, les connecteurs, les organisateurs textuels, quelques procédés de reprise de l'information et de progression et le système des temps verbaux[5]. La démarche pédagogique dont je m'inspire en grammaire textuelle s'apparente à la démarche active de découverte (DADD)[6] que j'ai un peu simplifiée. Elle comporte une mise en situation et des phases d'observation, de formulation d'hypothèses, de vérification, de formulation de règles, d'exercisation et de réinvestissement surveillé. Avant l'exercisation, j'enseigne une notion d'une manière plus systématique. La lecture et l'écriture étant étroitement liées, les élèves doivent lire des textes bien écrits au début et parvenir à trouver des erreurs dans la phase de réinvestissement. Cet apprentissage s'échelonne sur toute l'année et est entrecoupé de travail sur les textes narratifs et descriptifs.

L'*enseignement des procédés de révision* se fait tout au long de l'année. En plus des stratégies de détection et de correction, les élèves apprennent à respecter l'ordre des points à vérifier lors de la correction et à appliquer les procédés

de transformation d'un texte. C'est la détection des erreurs qui cause de grandes difficultés aux élèves faibles. Pour les aider, j'utilise les mêmes façons de marquer les textes que celles qui sont proposées dans le matériel de français[7]. En guise d'exercices, les élèves ont d'abord à corriger des textes dans lesquels il n'y a qu'un seul type d'erreur, puis plusieurs types; viennent ensuite, les textes d'autres élèves et, enfin, les leurs. Ils le font en grand groupe, à deux ou seuls. L'accent est mis sur la justification des corrections faites ou non. Un objectif à long terme serait de construire une grille de correction avec les élèves[8]. L'an prochain, une méthode plus systématique de rétroaction verbale des élèves sera appliquée : les groupes de révision rédactionnelle (GRERE)[9].

Il est important que l'élève corrige les erreurs dites de surface (orthographe et ponctuation) après les composantes textuelles (schéma et cohérence) et les composantes linguistiques (lexique et grammaire de la phrase et du texte)[10]. Même si tous les élèves font des pauses pour relire un texte, le vérifier, retourner au plan établi et, au besoin, pour le modifier, celles et ceux qui sont faibles n'arrivent pas toujours à combiner la rédaction et la correction[11]. Tant qu'ils n'ont pas automatisé les procédés de révision, ces derniers doivent reporter la plus grande part de la correction et la consultation des ouvrages de référence juste avant la mise au propre. L'apprentissage de la découverte des erreurs se fait progressivement. Au début, il faut chercher à corriger un type d'erreur en relisant, puis deux, trois et quatre à mesure que l'habileté augmente. J'enseigne aussi les procédés de transformation du texte. Il s'agit d'utiliser les manipulations linguistiques (ou syntaxiques) qui sont enseignées en grammaire de la phrase durant le cours de français[12]. Les procédés d'addition, d'effacement, de remplacement et de déplacement servent à ajouter au texte un élément descriptif, à enlever un passage non pertinent, à remplacer un mot vague par un autre plus précis ou à déplacer un élément pour le mettre en valeur.

Voici maintenant quelques activités faites dans le cours d'écriture.

Présentation du processus d'écriture

Il se dégage, à partir d'idées mises en commun, des étapes à franchir et des actions à y accoler. Puis, une directive portant sur le schéma du processus d'écriture et l'ordre à suivre est distribuée[13]. Le groupe compare et commente. Nous recourons à cette démarche toute l'année.

Approfondissement des notions sur les textes descriptifs et narratifs

Textes descriptifs

L'utilisation d'un champ lexical augmente et précise le vocabulaire des élèves. Avec le temps, il est possible de créer une « constellation de mots[14] » pour une séquence descriptive : un paysage peut en effet être « dessiné » avec des mots. La structure et le plan d'un texte descriptif sont aussi travaillés.

Textes narratifs

La structure des textes narratifs est approfondie au moyen d'exemples et d'exercices en vue de mieux raconter et décrire toutes les parties d'une histoire. Ainsi, je peux demander à un ou une élève de rédiger l'élément perturbateur ou le dénouement d'un récit, par ailleurs complet.

Grammaire du texte

Paragraphes

La division et l'unité d'un paragraphe sont d'abord enseignées, puis appliquées dans les écrits subséquents.

Connecteurs

Différents rapports peuvent être établis entre les phrases : cause, opposition, conséquence, etc. Ce sont les connecteurs (*de plus, par contre, car* , etc.) qu'emploie chaque élève qui assurent l'organisation et la cohérence du texte.

Révision de textes

La correction des textes écrits par des pairs soulève beaucoup d'intérêt. Elle a lieu quand les élèves ont assimilé certaines notions et commencent à se sentir sûrs d'eux. Le défi que je relèverai l'an prochain sera d'écrire et de corriger un texte devant la classe[15].

Résultats

La méthode prétest/post-test est utilisée aussi bien en lecture qu'en écriture. Elle permet de mesurer la progression des élèves pendant l'année scolaire.

Lecture

Tous les tests utilisés ont été conçus et validés à même ma pratique professionnelle. L'ensemble des élèves qui bénéficiaient d'un suivi en lecture ont passé les trois premiers, tandis que celles et ceux qui étaient inscrits au cours à l'option les ont tous subis.

Test d'efficience

Le texte utilisé, d'un niveau de lecture libre (texte qui en principe devrait être aisément compris par des élèves du début du secondaire), comporte 1 086 mots et est suivi de dix questions de compréhension. Pour y répondre, les élèves n'ont pas le droit de se référer au texte. Ce test mesure l'efficacité de la lecture en multipliant la vitesse établie en mots/minute par le résultat en compréhension donné en pourcentage. À l'exception de ce test, aucune autre lecture chronométrée n'est faite en classe. Depuis 1997, les résultats s'équivalent : les élèves qui reçoivent moins d'heures de cours haussent leur efficacité en lecture d'environ 50 p. 100 et ceux qui suivent le cours à l'option la doublent.

Test d'anticipation

Il s'agit d'un test dans lequel 50 mots manquent. Le niveau de difficulté du texte utilisé correspond aux habiletés acquises à la fin du primaire. Chaque année, l'amélioration constatée varie de 20 p. 100 à 35 p. 100.

Test de compréhension

Ce test est constitué de plusieurs courts textes de différents types et comporte des questions faisant appel à des habiletés de repérage, de sélection, de regroupement et d'inférence. Dans un premier temps, un point est accordé par bonne réponse. L'amélioration est d'environ 20 p. 100. Dans un deuxième temps, selon la complexité des opérations mentales à faire, un nombre croissant de points (1 à 4) est accordé par réponse juste. Les notes obtenues au deuxième test ont progressé de 54 p. 100 en 1999.

Test du mot intrus

Il s'agit d'un test de mesure constitué d'un texte de 260 mots. À chaque ligne, un mot qui ne convient pas et qui nuit à la compréhension est ajouté. L'élève doit trouver le mot qui gêne sa recherche de sens et l'éliminer le plus rapidement possible. Ce type de test chronométré n'est pas présenté aux élèves en cours d'année. En juin, la note obtenue peut s'améliorer d'environ 15 p. 100 et le temps, diminuer de 8 p. 100 à 32 p. 100.

Test des deux histoires

Deux titres sont d'abord donnés. Suivent 25 phrases rattachées à l'un ou l'autre et réparties de manière aléatoire. L'ordre chronologique de chacun des deux textes est cependant respecté. Les élèves doivent repérer les phrases qui se rapportent à chaque titre donné et reconstituer les deux histoires. La progression des élèves peut atteindre 23 p. 100 et la diminution du temps peut être parfois de 34 p. 100.

Test sur les inférences

Ce test vise à vérifier, à l'aide de courts textes, si l'élève est capable de faire différents types d'inférences. L'amélioration constatée peut varier de 17 p. 100 à 48 p. 100.

Test sur les référents et les substituts

Ce test permet de savoir si l'élève est en mesure de repérer les référents lorsqu'il y a des mots de substitution dans un texte. Chaque année, je note des améliorations allant de 35 p. 100 à 51 p. 100.

Pendant les premières années d'existence du service d'orthopédagogie, un groupe de contrôle formé d'une trentaine d'élèves faibles, moyens et forts en français, avait été constitué. En 1982-1983, l'efficacité du groupe que je suivais est passée de 79 à 120 mots/minute et celle du groupe de contrôle, de 90 à 113 mots/minute. En 1983-1984, le premier a augmenté son efficacité de 33 mots/minute et le second, de 22 mots/minute. Lors d'un autre test de compréhension, les proportions ont été de 23 p. 100 et de 8 p. 100 respectivement. En 1984-1985, je notais 32 p. 100 d'amélioration chez mes élèves, alors que les quatre classes ordinaires de deuxième secondaire faisaient un gain de 8 p. 100 et obtenaient des notes inférieures au total.

Mieux que les statistiques, ce sont les témoignages des élèves eux-mêmes qui montrent les progrès accomplis. Les propos qui suivent ont été recueillis par écrit trois mois à peine après le début des cours. Les élèves sont capables d'observer leur propre comportement de lecteurs et de nommer les

Photo : Denis Garon

points améliorés qui correspondent aux mises en œuvre en classe.

« Je lis plus vite, je comprends mieux » (Jonathan).

« Je me reprends moins et j'ai plus confiance en moi » (Michel).

« Je me rappelle plus ce que j'ai lu. J'ai arrêté de bouger les lèvres » (Benoit).

« Je ne suis plus avec mon doigt » (Catherine).

« Je ne fais plus de retours inutiles » (Maxime).

« Je ne répète plus les mots dans ma tête. Je suis plus concentrée » (Mélanie).

« Je lis par groupes de mots au lieu de lire par syllabe » (Mélanie).

L'amélioration se fait aussi sentir dans les autres cours.

« Dans mon examen de mathématique, j'ai lu mon problème plus lentement et je l'ai compris » (Martine).

« Je peux aider les autres. Dans mes cours de français et de mathématique, je comprends mieux ce que je lis » (Karine).

« En écologie, je lis plus vite et je peux tout me rappeler, même au cours suivant » (Éric).

« En informatique, je suis meilleur pour les consignes. En français, je suis meilleur pour la compréhension des textes et la lecture des livres » (Maxime).

« Ça m'aide dans toutes les matières » (Carine).

Cette dernière, très enthousiaste, ajoute :

« Moi, à chaque jour qui passe, je sens que j'augmente toutes mes perfections . »

Écriture

Le seul test utilisé, au cours de cette première année, consistait en un texte dans lequel j'avais volontairement inséré 24 erreurs portant surtout sur la structure, les paragraphes et la grammaire du texte et qui ne comportait que quelques fautes d'accord et d'usage. Les élèves devaient détecter et corriger les erreurs de toutes sortes selon la consigne donnée.

Ce test était d'un niveau de difficulté trop élevé. L'an prochain, j'ai l'intention de préparer un texte qui présentera moins d'erreurs et de bâtir d'autres tests portant sur certaines notions seulement. Les résultats montrent quand même qu'en juin, les élèves ont corrigé cinq fautes de plus qu'en septembre et en ont ajouté moins, c'est-à-dire 2,8 au lieu de 11,4. Par fautes ajoutées, j'entends des erreurs bien détectées et mal corrigées ou, le plus souvent, des mots bien écrits et changés à tort.

Jeter un coup d'œil sur les feuilles est très révélateur. En septembre, quelques petites lettres y sont inscrites, et la correction ne porte que sur les erreurs de surface. En juin, les ratures, les flèches, les ajouts et les justifications abondent dans la marge, et des fautes de toutes sortes sont corrigées.

Encore une fois, les commentaires des élèves demeurent les plus éloquents. Ce qui revient le plus souvent, c'est ceci : « Maintenant, je me pose des questions. » Le lien avec le français paraît évident.

Ils écrivent ce qui suit :

« Pourquoi est-ce qu'on ne nous a pas enseigné ça avant? » (Nicolas).

« Je suis capable de faire des phrases plus précises et de composer des récits plus complets » (David).

« Mes phrases sont mieux formulées et mes notes de français ont augmenté » (Marc-André).

« En français, je me sers de beaucoup des choses que j'ai apprises en ortho. Maintenant, j'aperçois plus rapidement mes fautes » (Vanessa).

« Mes notes de français ont augmenté. J'ai plus de facilité à corriger » (Philippe).

« Je vois une différence dans mes textes écrits » (François).

Plus tard dans l'année, des élèves m'ont affirmé avoir utilisé le plan tel quel pour faire une recherche en géographie.

En juin, chaque élève reçoit le bilan de ses acquis (de septembre à juin) dans lequel sont soulignés les gains importants.

Lorsque les élèves en difficulté d'apprentissage étaient admissibles aux mesures d'aide en première et en deuxième secondaire, la proportion de celles et ceux qui s'inscrivaient de nouveau en lecture ou en écriture, de leur plein gré, dépassait 90 p. 100.

Du travail et... des rêves

Beaucoup de travail accompli, encore beaucoup à faire; des projets réalisés, d'autres à venir; des connaissances acquises, d'autres à découvrir. Plus de quinze années de labeur sont résumées en quelques pages, années dominées par une passion pour le métier d'enseigner. Toutefois, il reste de la place pour des rêves : participer à une recherche-action universitaire, voir la mise en œuvre d'une formation de spécialistes des mesures d'aide aux adolescents en difficulté d'apprentissage, assister à l'accroissement des services pour ces derniers et établir une structure de consultation avec les professeurs de français de mon école.

Jacqueline Tessier est orthopédagogue à l'école secondaire L'Envolée de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs.

1. Sylvie VIOLA. *« Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es »*, Québec français, hiver 1998, p. 40-46.
2. Jocelyne GIASSON. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, éditeur, 1990.
3. Frank SMITH. *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin/Bourrelier, 1986.
4. J. GIASSON et J. THÉRIAULT. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983.
5. QUÉBEC, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Session de perfectionnement : document d'accompagnement – Grammaire de la phrase et du texte*. Québec, ministère de l'Éducation, mai 1994.
6. Suzanne-G. CHARTRAND. « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans Suzanne-G. CHARTRAND et autres. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996.
7. D. FORTIER, J. ROUSSELLE, et L. ROY. *Mes ateliers de grammaire, Première année du secondaire*, Anjou, Les Éditions CEC, 1997.
8. Raymond BLAIN. « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans Suzanne-G. CHARTRAND et autres. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996.
9. Sylvie BLAIN. « Écrire et réviser avec ses pairs », *Québec français*, printemps 1995, p. 28-30.
10. QUÉBEC, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. « La révision de texte au secondaire, une passion à développer », *Cahier de présentation*, ministère de l'Éducation, janvier 1998.
11. Clémence PRÉFONTAINE. *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.
12. R. BERGERON et B. HARVEY. « Réviser pour apprendre à écrire », *Québec français*, hiver 1998, p. 36-39.
13. Clémence PRÉFONTAINE. « Le processus d'écriture », *Québec français*, mars 1988, p. 18-21.
14. Raymond BLAIN. *Pratiques d'écriture : cahier A*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.
15. Guy BOUDREAU. « Écrire devant ses élèves ou l'enseignante modèle-scripteur », *Vie pédagogique*, mai-juin 1991, p. 44-47.

Faire le plein d'énergie

Mission possible

Les élèves sont fébriles. La cloche de la récré vient de sonner et ils restent assis, un sourire en coin, un soupir au cœur. Sous la direction complice de Kathia Pilon, ces jeunes de 5e année à l'école Saint-Pascal-Baylon (quartier Côte-des-Neiges à Montréal) m'attendaient, contenant avec peine leur énergie débordante. Avant de les rejoindre, il me fallait accompagner mes élèves de 6e jusqu'à la sortie et remonter deux étages... le plus innocemment possible... tout en jetant un coup d'œil, de-ci de-là, dans les corridors. Hé oui! Vous l'avez deviné, j'étais complice de la 5e B!

Une fois mes arrières assurés, j'entrai rejoindre Kathia et ses magnifiques élèves. (Quand même pas aussi magnifiques que les miens, c'est certain!) Mais au fait (ouvrons une parenthèse), connaissez-vous les jeunes de Saint-Pascal-Baylon? À mes yeux, ils se comparent à :

- un bouquet de fleurs des champs avec des couleurs, des saveurs et des odeurs multicolores, multiethniques, multiconfessionnelles, multiculturelles, multilingues, multilatérales, multinationales (mais pas multimillionnaires), multiples et plurielles;
- un bouquet de fleurs aux lueurs de la « biodiversité » des idées et des valeurs;
- un bouquet qui m'est cher (fermons la parenthèse).

Donc, sans perdre un instant (ni une parenthèse) Kathia et moi rappelons les consignes de cette mission d'espionnage :

« Chaque équipe (trois ou quatre élèves) entre dans la classe qui lui a été désignée pour :

1. Regarder la lumière : allumée ou éteinte?
2. Dans le bac, compter le nombre de feuilles utilisées recto seulement.
3. Dans le bac, compter le nombre de feuilles utilisées recto verso.

Et ensuite? »

« Et ensuite, poursuit Hoang, impatient et les yeux pétillants, on replace le tout comme il faut et on revient IMMÉDIATEMENT en classe pour communiquer nos données à Kathia. »

« Très bien Hoang. Allons-y! »

Dans un élan commun, les élèves se pressèrent vers la sortie pour se répandre, tel un flot en effervescence, dans les corridors de l'école. Kathia demeura dans l'embrasure de porte de sa classe pour accueillir ses élèves tout en surveillant le corridor du deuxième. Et moi, du premier au deuxième et vice et versa, je supervisais les enquêteurs en quête de mesures précises. En dix minutes, l'opération « La main dans l'bac » était terminée. « Mission accomplie! » s'exclama Kathia devant ses élèves fiers et enthousiastes.

Après une courte pause, la classe s'envolait dans l'univers fantastique des pourcentages, des moyennes et des tableaux de toutes sortes. Quand le virtuel s'assoit sur le réel nous sommes en pleine pédagogie par projets, en pleine situation d'apprentissage. Quand les élèves mobilisent différentes connaissances et habiletés afin d'accomplir leur mission, ils tissent des liens entre les exercices tirés des manuels et les nombreux défis de la réalité. Pour certains, la notion de pourcentage n'aura plus jamais le même sens... et que dire des autres?

Mission Éco-Énergie

Cette année-là (1998-1999), Kathia et ses élèves recevaient le premier prix, soit 250 $, qu'ils ont dépensé en s'offrant un dîner de fin d'année au restaurant. Tous étaient ravis! Ils étaient fiers de leurs réalisations et, bien sûr, de leur prix.

Hé oui! Mission Éco-Énergie est un concours qui s'adresse aux élèves de la CSDM[1] mais il demeure avant tout une démarche de résolution de problèmes qui peut être utilisée par toute personne désireuse de lancer le thème de l'économie d'énergie dans sa classe. Cette activité peut s'étaler sur quelques semaines ou sur toute l'année scolaire. Brièvement, voici les principales étapes de cette palpitante mission.

1. Exploration

Les élèves se rappellent leurs connaissances ou leurs croyances en matière d'énergie et réfléchissent sur leur propre consommation. Cette réflexion se fait d'abord individuellement, puis en équipe, selon un modèle coopératif.

2. Problématique

D'après cette première exploration, chaque équipe choisit d'abord une problématique qui se pose à l'école ou à la maison. Puis, elle construit un questionnaire en vue de mener une enquête qui aura pour but d'évaluer la pertinence de la problématique choisie. Les élèves compilent leurs résultats et préparent des tableaux, graphiques ou histogrammes afin de communiquer leurs constatations à toute la classe. Finalement, après toutes les présentations, la classe choisit une problématique relative à la consommation d'énergie.

3. Plan d'action

Seuls, puis en équipe, les élèves inventorient des pistes de solution. Collectivement, la classe en retient une ou quelques-unes, établit un calendrier de travail et répartit les tâches parmi les équipes. Puis, les jeunes mettent en œuvre leur plan d'action.

4. Évaluation

Les élèves évaluent leur démarche et l'incidence de celle-ci sur le milieu choisi avant de formuler leurs recommandations.

Naturellement, chaque enseignante ou enseignant s'approprie cette mission à sa façon. Par exemple, à l'École internationale de Montréal, Martine Picard préfère attribuer une problématique par équipe plutôt qu'en choisir une pour tout le groupe. Ce n'est pas le cas de Lise Vézina, enseignante d'écologie, qui a orchestré toute une cabale à l'école Père-Marquette avec la collaboration de l'animateur de pastorale, de l'enseignant de mathématique et de l'enseignant de français, de la personne ressource en informatique et même avec celle du directeur adjoint!

Et que dire de la cassette vidéo réalisée par la classe d'Annie Martel de l'école Alice-Parizeau? Dans cette vidéo, chaque équipe nous faisait visiter différents endroits dans l'école tout en nous informant des façons d'y économiser l'énergie. Puis, les élèves ont conçu un recueil de jeux et de devinettes sur le contenu de cette production audiovisuelle avant d'en proposer le visionnement aux autres classes de l'école. Les auditeurs ont-ils bien écouté les conseils de cette vidéo? C'est ce que les réponses au recueil de jeux et devinettes nous dévoileront!

À l'école Saint-Clément, Martin Sawier et Hélène Dupont, deux enseignants de 6e, ont uni leurs efforts afin de renseigner les élèves sur leur consommation d'eau et de papier. Vraiment, dans cette école, aucun jeune n'a pu échapper aux différentes campagnes de sensibilisation qui y furent organisées. Finalement, un dernier élément attire notre attention : il semble que les classes qui regroupent des élèves en difficulté ou handicapés apprécient grandement le fait de travailler à la réalisation de ce projet. C'est le cas, notamment, de Serge Blackburn de l'école Gadbois qui participe à ce concours avec ses élèves sourds. D'ailleurs, c'est un de ses élèves qui illustre la page du Québec, soit le mois de septembre 2000 (chaque province a son mois) dans le calendrier de l'Office de l'efficacité énergétique (que vous pouvez obtenir sans frais au 1-800-387-2000).

Quoi qu'il en soit

- si vous avez le goût de vivre un projet stimulant, voire « Énergique », avec vos élèves,
- si vous voulez intégrer certains éléments de la réforme dans votre pratique pédagogique,
- si vous souhaitez mettre du piquant dans votre enseignement,
- si vous êtes sensible aux enjeux environnementaux de notre époque,
- tentez un nouveau défi : **Mission Éco-Énergie**[2].

Grâce à ce beau projet de classe, nous croyons que vous pourrez viser le développement de quelques compétences transversales :

- exploiter l'information recueillie en cherchant et en traitant les données et les renseignements qui s'y rapportent;
- résoudre des problèmes en se penchant sur une problématique;
- exercer sa pensée critique en évaluant sa consommation d'énergie et celle de ses pairs;
- donner libre cours à sa créativité en imaginant des moyens originaux pouvant influer sur certaines habitudes de consommation;
- adopter des méthodes de travail efficaces en planifiant et en évaluant sa démarche de résolution de problèmes;
- exploiter les tic comme outils pédagogiques en consultant les sites Web proposés,
  - explorer un ou quelques domaines d'expérience de vie : environnement, consommation, santé et bien-être, citoyenneté et développement sociorelationnel;
  - travailler diverses compétences disciplinaires : français, sciences, technologies, mathématiques et arts plastiques;
  - intégrer dans sa pratique pédagogique, une **gestion coopérative** ainsi qu'une **approche constructiviste, systémique** et **réflexive**;
  - agir concrètement pour protéger l'environnement.

Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont accompli cette mission avec leurs élèves en gardent un excellent souvenir. Ils s'entendent aussi sur le fait que cette expérience leur a demandé beaucoup de travail, mais que ce dernier avait, en guise de compensation, suscité un vif intérêt chez les élèves qui s'étaient engagés dans cette grande aventure. Donc, si l'aventure vous intéresse, demandez votre mission dès aujourd'hui. Bonne chance!

Carole Marcoux, était enseignante à l'école Saint-Pascal-Baylon jusqu'en juin 2000, elle est maintenant membre du Comité central de l'environnement (CCE), de la CSDM, Montréal, 514-596-2076 ccenvironnement@csdm.qc.ca

En 1997, le **Comité central de l'environnement (CCE)** de la **CSDM** (Commission scolaire de Montréal) en collaboration avec le **Service des ressources matérielles** de la **CSDM** lance un concours visant l'économie d'énergie dans ses différents établissements : **Mission Éco-Énergie**[3]. Il faut dire que la dépense énergétique annuelle à la CSDM est de 16 M $, ce qui motive notre commission scolaire à investir dans la sensibilisation de son personnel et de ses élèves. En 1998, l'**Agence de l'efficacité énergétique (AEE)** du Québec s'associe au **Comité central de l'environnement** pour encourager et soutenir cette heureuse initiative. Finalement, en 1999, après avoir consulté des enseignants et des conseillers, nous (le CCE et l'AEE) avons préparé une nouvelle édition qui respecte l'esprit du nouveau programme de formation.

1. De la deuxième à la sixième année du primaire et en première année du secondaire dans le cours Écologie.
2. Pour obtenir gratuitement un exemplaire de cette mission communiquez avec Carole Marcoux du Comité central de l'environnement au 514-596-2076, si vous êtes de la CSDM, et pour tous les autres, appelez M. Serge Laurendeau de l'Agence de l'efficacité énergétique au 1-877-727-6655.
3. Idée originale de Pierre Geoffré et rédaction par Carole Marcoux.

Le virtuel dans la réalité de la classe ou le virtuel

Enseigner, c'est mettre en place un environnement pour que les élèves apprennent. Une pédagogie du projet intégrant les nouvelles technologies de la communication offre au personnel enseignant d'étonnantes possibilités de respecter les différences, tout en suscitant la motivation des élèves.

Le premier intéressé, l'élève, doit être responsable de ses comportements et de ses apprentissages. Il ou elle puise sa motivation et développe son estime de soi en produisant un travail signifiant.

Dans cet esprit, les technologies permettent aux élèves de prendre contact avec le vrai monde. La création d'un site Web de classe et les échanges de points de vue par courrier électronique avec des experts leur donnent l'occasion de faire des apprentissages dans un contexte réel.

J'expérimente ces procédés depuis plusieurs années. Voici quelques projets qui vous aideront à comprendre pourquoi je dis, sans prétention, que mes élèves « apprennent pour vrai! ».

Je fais, depuis 1997, un site Web de classe avec mes élèves. Leurs travaux paraissent sur une page intitulée « Les trésors de Martine » (http://nor.cspaysbleuets.qc.ca/ecoles/alb/martine/martine.htm). Chaque site a ses particularités, mais respecte un principe de base : c'est avant tout une façon de communiquer! Cependant, attention! Internet n'est pas un public en soi. Nous ne pouvons faire un site Web et espérer qu'une personne lira, par hasard, nos travaux... Nous devons adresser notre travail à quelqu'un.

Donc, pour créer une intention de communication, nous utilisons différents moyens. Ainsi, les élèves offrent à toutes les personnes qui visitent le site leur propre carte professionnelle. La classe est toujours jumelée avec des correspondants. Nous participons à des projets assistés (http://www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet/aai/collab/proj-ass.htm), ce qui nous donne l'occasion de travailler avec d'autres classes. Depuis 1999, nous dressons notre propre liste de diffusion en vue d'informer nos amis, parents et correspondants de l'évolution de notre site.

Nous commençons toujours notre site Web en créant une mascotte et en lui trouvant un nom. L'intention pédagogique est évidemment de créer un sentiment d'appartenance. Ensuite, nous établissons différentes catégories en vue de regrouper la majorité des projets. Une fois prises les décisions, je travaille sur un canevas de site et je conçois la page d'accueil. Les élèves se chargent eux-mêmes du contenu des pages en fonction des projets qu'ils réalisent tout au long de l'année scolaire.

Le site Web de classe joue plusieurs rôles qui demeurent les mêmes quels que soient les groupes d'élèves. Toutefois, le site peut servir à d'autres usages selon les besoins et les goûts des créateurs.

Le site Web, qui se conçoit durant toute l'année scolaire, aide à développer un sentiment d'appartenance au groupe. Il instaure un climat de coopération dans lequel chaque élève est important.

Un site Web est un magnifique lieu de publication des travaux des élèves. Ils peuvent en effet bénéficier de tous les avantages qu'offre Internet : photos, images qui bougent et accès directs à de l'information supplémentaire.

Étant donné que leurs travaux paraîtront sur le site de la classe, l'intérêt des jeunes croît. Ils savent

en effet que d'autres personnes en prendront connaissance. Le site est souvent lui-même la source de nouveaux projets.

Le site Web permet de recevoir des messages de félicitations et d'encouragement des quatre coins du monde. Bien que les visiteurs ne laissent pas tous des messages, le compteur du site témoigne bien du nombre de visites et les enfants prennent plaisir à le surveiller. Ils y voient un indice de popularité, donc des lecteurs supplémentaires.

Le site Web est un lieu réel pour effectuer des travaux en collaboration. Il permet de créer et d'entretenir de belles relations d'amitié. Un bel exemple de travail de ce genre est celui qui a été fait avec des correspondants suisses. Par courrier électronique, nous avons pu comparer la manière dont la Suisse et le Québec célèbrent la fête de Noël.

Un site Web est un lieu privilégié pour connaître d'autres cultures. Ainsi, nous avons constitué un dossier en vue d'expliquer à des correspondants suisses ce qu'était l'Halloween. De leur côté, ils ont décrit une de leurs fêtes : l'Escalade. En 1999, les élèves se sont associés à cinq classes de différents pays et les ont surnommées « nos portes sur le monde ». De la sorte, ils obtiennent réponse à leurs questions selon les projets en cours. Les élèves ont ainsi pu comparer, entre autres, les arbres et les hivers de cinq pays avec les nôtres.

Internet facilite les liens avec d'autres pays francophones. Un site Web permet effectivement de participer à des concours internationaux. Lors d'une recherche collective sur le béluga, notre réelle intention de communication provenait du fait que nous participions à un concours destiné aux pays francophones du monde entier. Notre travail nous a d'ailleurs valu un prix.

Les élèves peuvent facilement améliorer la présentation de leurs travaux sur une page Web. Pour eux, il s'agit même d'un jeu : changer les couleurs, ajouter des dessins, établir d'autres liens. Ils ont tellement le goût de le faire que je dois imposer une règle de conduite : lorsqu'un travail est déposé dans le site, il est interdit d'y toucher, sauf pour corriger des erreurs. Les élèves évaluent leur travail et prennent note de ce qu'ils auraient pu améliorer. Ils développent ainsi le goût de se dépasser et ont déjà en tête le prochain travail.

Un autre avantage d'un site Web est la possibilité qu'il offre de poursuivre un projet qui semblait terminé. À preuve, en avril 1998, un élève de 9 ans a fait paraître dans le site de la classe, le fruit d'une recherche sur l'autruche. En mai, il a ajouté un nouvel article sur l'œuf que l'autruche venait de pondre. En juin, il en a rédigé un autre à l'intention de nos correspondants, accompagné cette fois d'une photographie de l'autruchon. Cet élève a effectué une recherche en trois étapes pour le seul plaisir d'informer. Quel autre moyen permet de relier trois travaux effectués à différents moments?

Grâce au site, les élèves peuvent lire les travaux de leurs amis. Ils deviennent ainsi des personnes-ressources, puisque le site leur donne la possibilité de présenter leurs travaux à la classe. Tout au long de l'année scolaire, le site Web devient un véritable portfolio collectif électronique en raison du grand nombre de travaux qu'il contient. En le visitant, les élèves retracent tous les travaux importants accomplis au cours de l'année scolaire. Ils voient à quel point les premiers textes diffèrent des derniers; ils visualisent de la sorte leur progression. Ils font des liens entre différents éléments d'information et effectuent des apprentissages décloisonnés.

Nous observons également une amélioration de la présentation des travaux dans le site. Les élèves découvrent, grâce aux différents projets qu'ils ou elles réalisent, toutes les possibilités d'ordre technique qu'offre la publication dans Internet et les intègrent progressivement à leurs travaux scolaires. Mais, surtout, ils apprennent à communiquer d'une manière efficace à l'aide des médias électroniques.

Le site Web est l'occasion de lancer des défis. Dans la majorité de leurs projets, les élèves prévoient, cette année, préparer des questionnaires ou des énigmes à l'intention des personnes inscrites sur leur liste de diffusion. Les correspondants y répondront par courrier électronique. C'est encore une occasion réelle et [illegible]ante de lire et d'écrire.

Grâce au courrier électronique, les distances n'existent plus. Ainsi s'ajoutent de nouvelles personnes-ressources dans la classe qui sont crédibles aux yeux des élèves. De plus, peu importe leur situation géographique, ces personnes peuvent être présentes virtuellement dans la classe tous les jours.

Dès le départ, le simple fait d'être en communication avec des experts donne une tout autre signification aux activités d'écriture et de lecture. En outre, les liens affectifs qui se créent influent incontestablement sur la motivation des élèves.

Selon *Le Larousse électronique*, un expert est une personne qui acquiert une grande habileté dans un domaine par la pratique. Par conséquent, le nombre d'experts potentiels est presque illimité. C'est une occasion rêvée pour les élèves de tirer profit des compétences d'une tierce personne.

Grâce à une épreuve d'examen du ministère de l'Éducation (lecture, 1997, 3e année du primaire) j'ai connu le premier roman d'Agathe Génois : *Sarah, je suis là!* Je me suis alors demandé si elle accepterait de nous dire comment elle s'y prenait pour écrire un livre. En visitant le site « Littérature québécoise » (http://felix.cyberscol.qc.ca/LQ/accueil.html), j'ai lu l'appel à tous d'Agathe. Il n'en fallait pas plus pour que je communique avec elle. Nous avons tout de suite sympathisé et avons décidé de travailler ensemble.

Comme première activité, nous avons lu *Sarah, je suis là!*, au fur et à mesure de la lecture, les enfants lui faisaient part de leurs commentaires sur ce que vivaient les personnages. Ils pouvaient ainsi les comprendre et les imaginer encore mieux. Une fois le roman lu, les enfants ont questionné Agathe sur différents aspects de l'histoire ou parfois sur la façon dont elle l'avait rédigée.

À la suite de l'activité, les enfants comprenaient particulièrement bien comment un écrivain peut trouver ses idées, le nom des personnages, les lieux, tout le processus de l'écriture, en somme! Qui plus est, Agathe leur avait donné le goût d'écrire une histoire.

La deuxième partie du projet a consisté à rédiger des histoires. Agathe leur a donné jour après jour des conseils sous la forme « trucs d'écrivain ». Elle leur a décrit dans des mots simples comment rassembler toutes les idées possibles et impossibles. Elle les renvoyait régulièrement à des exemples concrets qui se trouvaient dans son roman.

L'écriture des histoires s'est faite en apprentissage coopératif. Nous avons formé des équipes de quatre pour limiter le nombre de communications et favoriser la discussion aux différentes étapes d'écriture. Les élèves ont rédigé un brouillon de texte et l'ont fait parvenir à Agathe. Avec patience, elle leur a suggéré d'y apporter des changements en vue d'améliorer leur histoire. Les élèves ont accepté de modifier leur texte avec plaisir, une étape d'écriture importante que j'avais de la difficulté à leur faire franchir habituellement. Je suis convaincue que les élèves ont révisé leur texte avec sérieux parce qu'ils étaient conseillés par une experte! Un autre élément important concernant la motivation est qu'ils écrivaient pour un public cible, soit les autres classes et les correspondants suisses.

En lisant leur histoire, les enfants rayonnaient; chaque équipe avait écrit une « vraie histoire ». Nous avons déposé les deux versions dans notre site Web pour que d'autres élèves de troisième année constatent qu'il est possible d'améliorer un texte sans changer toutes les idées. Nous avons également édité des livres. Un beau projet de coopération dans lequel les jeunes se sont transformés en illustrateurs, en imprimeurs, en éditeurs et même en promoteurs de vente. Les livres de la collection Tom et Cie sont, depuis leur parution, disponibles à la bibliothèque de notre école.

Au cours de ce projet, nous avons communiqué avec M[me] Fréchette. Cette dame est la propriétaire de Pretzel, le chien en vedette dans le deuxième livre d'Agathe : *Adieu, vieux lézard!*. Cette rencontre virtuelle a contribué une fois de plus, à l'établissement de liens entre la fiction et la réalité.

Que dire des retombées des activités faites avec Agathe? De toute évidence, les élèves ont développé un goût pour la lecture et l'écriture. Ils ont démythifié le travail de l'écrivain. Ils ont saisi que, derrière chaque histoire, il y a quelqu'un qui a pris le temps de s'asseoir, d'observer, d'écrire et de réécrire.

Le lien affectif établi entre les enfants et Agathe est bien perceptible. Grâce à elle, nous avons prouvé que les communications par Internet véhiculent non seulement de l'information, mais aussi des émotions.

Connaissant la nécessité d'avoir des modèles à offrir aux élèves et la motivation qu'ils peuvent susciter, je n'ai pas été surprise lorsque certains d'entre eux m'ont dit que, plus tard, ils seraient écrivains eux aussi!

C'est en naviguant sur Internet que Madeleine Girard, orthopédagogue à la retraite, a découvert le site « Les trésors de Martine ». Elle m'a proposé d'aider un certain nombre d'élèves en difficultés d'apprentissage.

Elle met donc son expertise au service de ceux et celles qui présentent des difficultés et des retards importants. M[me] Girard les questionne par courrier électronique. Ses messages les obligent donc à lire et à écrire des phrases dans un contexte réel. Puisqu'elle suit les projets de la classe, elle permet aux jeunes de s'intégrer en leur faisant rédiger leurs textes pour le site Web.

Comme dans le cas du projet réalisé avec Agathe Génois, des liens affectifs se créent entre les élèves visés et M[me] Girard, ce qui influe beaucoup sur la motivation de ceux-ci. Ils sont également heureux d'avoir des communications privilégiées avec elle.

Tous ces projets ne pourraient voir le jour dans un environnement traditionnel. J'adapte donc ma gestion de classe aux projets des élèves. Parfois j'organise le travail par atelier, parfois je privilégie l'apprentissage coopératif, mais, en tout temps, des projets se chevauchent. Ces approches socioconstructivistes ont l'avantage d'accrocher autant les garçons que les filles. L'aménagement de ma classe facilite les regroupements et la recherche de documents ou de logiciels. Les projets sont choisis et élaborés par les élèves le plus souvent possible. J'y apporte mes exigences en fonction des objectifs définis dans les programmes et en fonction de chacun des élèves.

Le site Web de classe et les discussions avec des experts par courrier électronique permettent de décloisonner des matières et de fusionner des connaissances. En répondant aux besoins des jeunes, ces procédés les aident à acquérir de nouvelles connaissances, à développer leurs compétences, à accéder au « vrai » monde et à gagner autonomie, sens des responsabilités et estime de soi.

Les technologies de la communication sont une belle façon d'élargir les murs de la classe. Les élèves peuvent communiquer réellement avec beaucoup de personnes et profiter de leur expérience. Ils ont la chance de prendre une place active dans le monde en exploitant leur propre site Web. Un simple travail coopératif de classe peut ainsi se convertir, en certaines occasions, en un travail de coopération dans le monde!

Finalement, l'utilisation des technologies de la communication me prouve que celles-ci facilitent l'apprentissage des élèves. Ce que je n'avais pas prévu il y a quatre ans cependant, c'est l'aspect affectif lié au monde virtuel. Je réalise maintenant que cet aspect est au cœur de toutes les activités éducatives dans ma classe. Les technologies ne sont certes que des moyens parmi d'autres d'apprendre, mais je doute que j'obtiendrais d'aussi bons résultats sans elles. Le monde virtuel est aussi le monde des enfants. C'est en leur donnant accès à ce vrai monde que les élèves apprennent pour vrai.

Martine Larouche est enseignante à la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Photo : Denis Garon

LA GESTION DE CLASSE : JONGLER AVEC TOUT POUR RÉUSSIR AVEC TOUS

La gestion de la classe n'est pas une réalité nouvelle. Dès qu'une personne est responsable d'un groupe d'élèves, elle se retrouve nécessairement en situation de gérer une classe. On peut donc dire que la gestion de classe existe depuis que la classe existe. Alors, comment se fait-il qu'elle occupe aujourd'hui encore plus qu'hier une place aussi importante dans le monde de l'enseignement?

En effet, la gestion de classe est une des thématiques les plus populaires en éducation. Depuis presque quinze ans, elle a été l'objet de multiples sessions de formation du personnel enseignant (perfectionnements d'individus et d'équipes-écoles offerts par l'établissement, ateliers présentés dans presque tous les congrès en éducation, etc.).

De plus, les résultats du sondage effectué au printemps dernier, auprès des lecteurs et des lectrices de *Vie pédagogique*, indiquaient également que la gestion de classe était, après l'intégration des nouvelles technologies, le sujet qui présentait le plus d'intérêt pour le personnel enseignant.

En outre, pour les directrices et les directeurs d'école, les habiletés en gestion de classe sont devenues une des cibles majeures, si ce n'est la plus importante, de l'évaluation des compétences des nouveaux enseignants.

Comment donc, encore une fois, peut-on expliquer un intérêt aussi fortement marqué pour ce thème?

Il n'y a certainement pas une réponse unique à cette question. Mais la réponse réside fort probablement en partie dans le fait que ce n'est que depuis une quinzaine d'années que le concept a été nommé comme tel et qu'on a cherché à en déterminer les diverses composantes, même si, comme on le disait précédemment, la gestion de classe est issue du simple fait qu'il existe des classes.

De plus, parce qu'il est intrinsèquement lié à celui de l'enseignement, ce concept a évolué, entre autres choses, au rythme des nouveaux objectifs fixés à l'école, des défis qu'elle doit relever pour les atteindre et de la constante émergence de nouvelles connaissances relatives à l'apprentissage.

Essentiellement, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, la gestion de classe consiste dans la planification, l'organisation et la mise en œuvre des dispositifs éducatifs (plan de cours, organisation physique de la classe, intégration des nouvelles technologies, choix du matériel didactique, régulation des apprentissages en continuité, prise en considération des différences des élèves, application du code de vie, etc.) les plus susceptibles, dans un contexte donné, de maximiser les apprentissages de chacun des élèves.

Cela étant, on est bien loin de l'idée, malheureusement encore trop répandue, que gérer efficacement une classe se résume à « avoir de la discipline ».

Toutefois, on peut certainement affirmer que la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace repose sur une réflexion, une analyse et une organisation pédagogiques complexes qui confirment le caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Prenant en considération la complexité de ce thème, l'importance que lui accorde l'ensemble des agentes et des agents d'éducation, le contexte particulier de réflexion et de changement issu de la mise en œuvre de la réforme du curriculum ainsi que les résultats des nombreux travaux de recherche menés dans cette matière, *Vie pédagogique* a décidé de consacrer un dossier particulier à la gestion de la classe.

Ce dossier comprendra cinq grandes parties, elles-mêmes constituées de deux ou trois volets chacune.

La première partie s'intitule : *« La classe, une dynamique à gérer »*. On y trouve, sous la plume de Régent Fortin de l'Université du Québec à Rimouski, un bref rappel de l'évolution du concept de gestion des organisations duquel découle celui de gestion de classe afin, d'entrée de jeu, d'inscrire la réflexion dans une perspective plus large qui devrait permettre de faire ressortir l'importance de la plus grande cohérence possible entre la gestion d'une commission scolaire, celle d'une école et celle d'une classe.

Un deuxième article, signé par Guy Lusignan, traite de façon plus particulière de l'évolution du concept de gestion de classe en Amérique du Nord et en particulier au Québec. Ce texte permet de mieux comprendre les différents facteurs qui l'ont influencé et fait évoluer.

M^me^ Jacqueline Caron complète cette partie du dossier avec un texte dans lequel elle nous invite à mettre en perspective certaines idées, voire certains mythes, qui influent, encore trop souvent, sur la réflexion et l'action du personnel scolaire en matière de gestion de classe.

La deuxième partie du dossier, *« Une vision pédagogique qui se réfléchit »*, invite les lectrices et les lecteurs à réfléchir sur les liens qui existent entre leur conception personnelle de l'école et de l'apprentissage et l'approche qu'ils privilégient dans leur gestion de classe. Un article de Roch Chouinard, professeur à l'Université de Montréal, guide habilement cette réflexion.

Puis, Jean-Pierre Jodoin, chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal, explique comment et à quelles conditions une gestion de classe inspirée de l'approche de l'apprentissage coopératif peut réellement traduire dans l'action une conception pédagogique de la classe comme étant un laboratoire où les élèves sont non seulement appelés à explorer de nouvelles connaissances, mais aussi à faire l'apprentissage de l'autonomie, à résoudre des problèmes et à vivre leur citoyenneté scolaire.

La troisième partie du dossier, *« La gestion de classe à l'enseigne de la réforme »*, fait place aux propos d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire qui ont généreusement accepté de partager avec nous leur conception de la gestion de classe et d'échanger leurs points de vue quant aux effets potentiels de la réforme du curriculum sur leurs pratiques en cette matière.

L'avant-dernière partie du présent dossier, *« La gestion de classe : des exemples bien concrets »*, contient, comme son titre l'indique, des témoignages de pratiques que privilégient des enseignantes de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire. Ces exemples doivent être considérés comme des pistes pouvant alimenter la réflexion de celles et de ceux qui souhaitent revoir leur propre modèle de gestion de classe.

Enfin, la cinquième et dernière partie du dossier porte sur la formation à la gestion de la classe. Un premier article de Thérèse Nault de l'Université du Québec à Montréal explique, à partir d'exemples précis, comment le développement de la compétence des futurs enseignants à gérer leur classe est pris en considération dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

Par la suite, un second texte préparé par une équipe de la Commission scolaire de Laval, équipe à laquelle est également associée M^me^ Nault, présente le programme d'insertion professionnelle mis en œuvre dans ce milieu et explique comment il peut aider les enseignantes et les enseignants en début de carrière à poursuivre le développement de leur compétence à gérer leur classe.

Bonne lecture!

Monique Boucher

UNE COHÉRENCE À CONSTRUIRE

Introduction

Parler de gestion de classe n'est pas une chose facile. L'idée n'est pas nouvelle, bien sûr, mais elle est en constante évolution, et aujourd'hui, on trouve un grand nombre de conceptions et de pratiques de la gestion de classe. Nous n'en dresserons pas ici la liste complète ni ne procéderons à leur analyse, les autres articles du présent dossier faisant suffisamment ressortir cette diversité. Nous tenterons plutôt de livrer une réflexion plus globale sur la manière de comprendre les différentes visions de la gestion de classe.

Nous tenterons aussi de mettre en relation la gestion de classe, la gestion d'école et la gestion de commission scolaire. Enfin, nous nous interrogerons sur la nécessité d'une telle cohérence entre ces divers types de gestion.

Différentes visions de la gestion

On doit reconnaître, dès le départ, que plusieurs définitions de la gestion de classe coexistent. Parlons-nous de **gestion de classe**, c'est-à-dire de l'organisation du temps et de l'espace et de la mise en œuvre des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, ou parlons-nous de la **gestion du groupe d'élèves** en interactions?

Quels sont les objets de la gestion de classe? Quelles sont les techniques et les moyens appropriés pour la mettre en œuvre? Quels en sont les acteurs et quels sont leurs rôles? Quelles en sont les finalités? La gestion de classe comprend-elle tous les éléments de la pratique professionnelle de l'enseignement ou ne s'agit-il que d'un élément particulier de cette pratique? Plusieurs de ces questions trouveront réponse dans le présent numéro de la revue, mais la plupart resteront en suspens ou donneront lieu à des réponses très diverses.

Dans le présent article, cependant, nous parlerons de philosophie de gestion de classe, d'école, de commission scolaire ou, plus simplement, de gestion de l'éducation.

Trois perspectives, trois conceptions

Selon moi, l'histoire de la gestion de l'éducation au Québec peut se diviser en trois périodes distinctes marquées chacune par une perspective de la gestion : une perspective hiérarchique, une perspective systémique et une perspective éducative.

Dans une **perspective hiérarchique** la gestion de l'éducation consiste à assurer le respect de l'autorité et des règles établies ainsi que la conformité de l'exécution des tâches aux consignes prescrites. Ainsi, chaque personne dans la structure est subordonnée à un supérieur, lui-même subordonné à un supérieur de plus haut niveau, et ainsi de suite, tout comme la classe est subordonnée à l'école, qui est subordonnée à la commission scolaire, qui est subordonnée au Ministère. La responsabilité consiste à rendre des comptes du bas vers le haut. Au bas de la pyramide, les élèves exécutent les commandes qui leur viennent des niveaux supérieurs, qu'il s'agisse d'activités d'apprentissage ou de règles de conduite. C'est le type de gestion qui a particulièrement marqué les années qui ont précédé et accompagné la mise en place de l'actuel système d'éducation. Mais en même temps, la laïcisation de l'éducation, le renouvellement des valeurs, l'évolution des connaissances en éducation et en administration, la démocratisation et la complexité du système mis en place ont conduit à l'émergence d'une nouvelle perspective de gestion : la perspective systémique.

Dans une **perspective systémique**, la gestion de l'éducation est une réalité complexe, comprenant plusieurs sous-systèmes spécialisés liés les uns aux autres et à chacun desquels correspondent des responsabilités qui leur sont propres. Ainsi, la classe, l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation ont chacun leurs fonctions propres; les élèves, les enseignants, les directions d'école, les cadres, les commissaires, les fonctionnaires et les politiciens ont chacun leur rôle à jouer. Mais cette perspective n'a pas donné tous les fruits qu'on en attendait. D'abord, on s'est centré sur le développement des sous-systèmes et on a oublié les relations entre eux et leur intégration dans l'ensemble. Ensuite, on a surtout développé la sur-spécialisation, tant dans l'enseignement que dans la gestion, le cloisonnement des structures et des dossiers et la bureaucratisation des façons de faire. En somme, on a déshumanisé l'école. En même temps, émergeait une perspective éducative de la gestion de l'éducation et de l'école.

La **perspective éducative** a inspiré en partie les réformes des vingt dernières années. D'une part, elle repose sur l'idée que tous les acteurs du système sont en développement, tant les adultes que les élèves, chacun selon ses intentions, sa vision du monde, son style, son rythme et, en d'autres termes, selon son projet de vie. D'autre part, le développement de chacun est vu comme un processus continu d'interactions avec les autres et les groupes se développent, comme les individus, à travers leurs projets. L'idée de projet est centrale : projet éducatif, projet de vie, projet de formation, projet d'apprentissage, projet professionnel, etc.

Dans cette perspective, la gestion consiste à mettre en place et à animer des processus de développement individuel et collectif, à faire en sorte que les individus et les groupes non seulement aient des projets mais soient en projet, en transformation, en devenir. En d'autres termes, c'est gérer un projet… c'est gérer des projets. Mais une question essentielle se pose : s'agit-il d'un projet commun, unique, auquel chacun adhère ou doit adhérer, dans lequel chacun peut-être inclus ou duquel chacun peut être exclu? Ou s'agit-il d'une mise en commun de projets multiples, diversifiés, que chacun doit expliciter, communiquer, coordonner avec les autres? Au bout du compte, l'éducation a-t-elle comme finalité l'uniformisation des individus et des groupes en conformité avec un modèle unique ou bien la différenciation des individus ou des groupes? Ou un peu les deux?

Dans cette perspective, enfin, la gestion des projets individuels et collectifs n'est pas seulement un moyen de faciliter l'apprentissage, elle est aussi, en soi, un apprentissage à faire. À travers ses projets, l'élève apprend à les gérer. À travers la gestion de classe, les élèves et les enseignants apprennent à gérer la classe.

Évolution ou diversité

Les trois perspectives présentées peuvent être vues comme des périodes successives de l'évolution de la gestion de l'éducation. Mais dans les faits, ces trois conceptions ont été présentes à tout moment et le sont encore aujourd'hui. Ainsi , il n'est pas rare de trouver, dans une école, des personnes qui souhaitent que le projet éducatif de leur établissement d'enseignement soit de type hiérarchique et qu'il prescrive l'ensemble des pratiques d'enseignement, dont la gestion de classe. Comme on y trouve des personnes qui ont une conception systémique de la gestion d'école et de la gestion de classe. Mais on y trouve aussi, de plus en plus, des personnes qui abordent la gestion d'école et de classe dans une perspective éducative. Les élèves sont donc en présence de ces diverses visions et pratiques de gestion d'école et de classe qui varient souvent d'un intervenant à un autre ou d'une activité à l'autre.

Ces perspectives dans la vie des élèves

Voyons comment se traduisent ces perspectives dans la pratique professionnelle des enseignants et des autres membres du personnel de l'école ainsi que dans la vie quotidienne des élèves.

Dans une perspective hiérarchique de la gestion d'école et de classe, **les élèves sont des subordonnés** de l'enseignant dans sa classe et des divers agents d'éducation dans l'école, direction comprise. De plus, la direction de l'école est vue comme l'autorité supérieure, de sorte que c'est vers elle que sont systématiquement dirigés les élèves qui manquent gravement à leurs obligations. Parler de respect, dans cette perspective, c'est parler du respect de l'autorité, des règlements et de ses obligations. La responsabilité consiste avant tout à assumer les conséquences de ses gestes, conséquences déjà codifiées

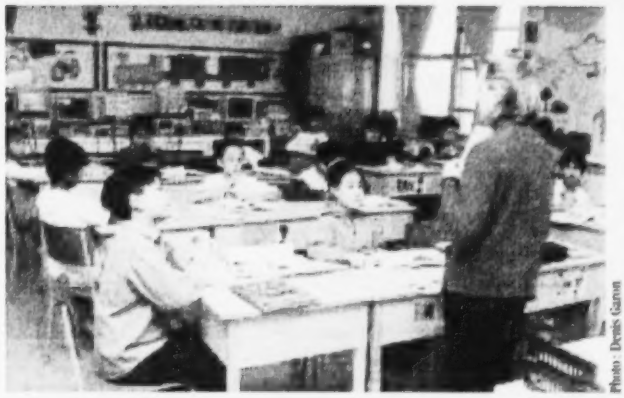


Photo: Denis Garon

dans les règlements. Et parler d'autonomie, c'est parler de la capacité de se conformer aux règles établies. Dans cette perspective, les élèves ont généralement entre eux des rapports de compétition (être comparé, être meilleur, être en avant, être mieux aimé, etc.) ou des rapports de complicité dans la contestation.

Dans une perspective systémique de la gestion d'école et de classe, **les élèves sont vus comme des clients**, l'école comme un fournisseur de services éducatifs et les enseignants comme des professionnels. Sans affirmer que le client a toujours raison, nous pouvons dire que l'école a la préoccupation constante de répondre aux besoins de sa clientèle et de s'adapter à ses caractéristiques propres ou même individuelles, par l'adaptation du curriculum, des programmes, des approches pédagogiques et des activités d'apprentissage et d'évaluation. Idéalement, les élèves entretiennent avec les enseignants des rapports contractuels fondés sur la reconnaissance et l'exercice de rôles préalablement définis ou convenus, et développent avec leurs collègues des rapports de collaboration dans la réalisation du contrat. On utilise souvent le contrat comme mode d'intervention auprès des élèves qui ne respectent pas les engagements qu'ils ont pris en s'inscrivant à l'école.

Parler de respect, dans cette perspective, c'est parler du respect de ses engagements envers l'école, les enseignants et les autres élèves. La responsabilité consiste à répondre devant les autres des gestes accomplis en vue de la réalisation ou de la non-réalisation des engagements pris envers eux. L'autonomie est alors définie comme la capacité de faire des choix et de les expliquer, de convenir de conditions de réalisation de ses engagements, et d'exiger le respect des engagements pris par les autres.

Dans une perspective éducative de la gestion d'école et de classe, **les élèves sont vus comme des partenaires** dans la réalisation de leur projet de développement, et leurs rapports avec les enseignants, les autres élèves et les autres membres du personnel de l'école, y compris la direction, sont des rapports égalitaires de coopération. Ces rapports n'éliminent pas les différences de fonctions et d'expertise de chacun; au contraire, ces différences sont les conditions essentielles à l'établissement d'un partenariat créatif et productif. Parler de respect, dans cette perspective, c'est parler du respect de soi et des autres, comme personnes uniques et comme membres d'une même communauté éducative. La responsabilité consiste à assumer les choix qu'on a faits. L'autonomie est alors définie comme la capacité d'assumer la réalisation de son propre projet de développement. Cependant, le respect, la responsabilité et l'autonomie ne sont pas des préalables ni des conséquences du développement; elles sont plutôt des composantes essentielles et progressives du développement de chacun et de la communauté.

Construire la cohérence

Nous disions plus tôt que les élèves sont soumis à une grande variété de pratiques et à une grande variation de celles-ci dans le temps. Aussi, la plupart des agents et agents d'éducation reconnaissent la nécessité de développer la cohérence des pratiques de gestion de classe dans une école, la cohérence entre la gestion de classe et la gestion d'école, et la cohérence entre la gestion de la commission scolaire et la gestion de l'école. Mais tous ne s'entendent pas sur la façon d'y parvenir.

Pour les uns, il faut uniformiser les pratiques de gestion. À cette fin, une décision doit être prise par l'autorité ou par la majorité des membres du personnel scolaire sur le modèle de gestion à appliquer. Autorité ou majorité, le résultat est le même: la règle prescrit la pratique, et ceux qui s'en écartent doivent être ramenés dans le droit chemin. En somme, il faut réduire les différences.

Pour d'autres, il faut préciser les pratiques de gestion et les faire connaître, afin que chacun sache que tel enseignant gère sa classe de telle façon, alors qu'un autre procède autrement et que chaque direction d'école transige à sa manière avec les élèves et les autres acteurs. On ne réduit pas les différences, on les affiche et on les explique aux élèves et aux autres agents d'éducation. Au fond, la gestion de classe et la gestion d'école sont de l'ordre de la responsabilité professionnelle de chacun des membres du personnel scolaire, enseignants ou direction d'école. Le rôle de l'école est de faire en sorte que les diverses pratiques se situent dans les limites permises et respectent certaines valeurs connues. Elle doit également mettre en place et faire connaître les mécanismes par lesquels les élèves ou leurs parents peuvent demander des comptes aux enseignants et à la direction de l'école. Selon cette approche, développer la cohérence consiste à établir le cadre à l'intérieur duquel peut s'exprimer la diversité des pratiques de gestion de classe.

On peut résumer les deux approches précédentes de la manière suivante: la première consiste à uniformiser les pratiques de gestion de classe et à prescrire le modèle unique à adopter; la seconde consiste à préciser les pratiques et à baliser les divers modèles de gestion de classe utilisés. Dans les deux cas, cependant, la cohérence est instrumentale par rapport à l'activité éducative, c'est à dire qu'elle crée les conditions facilitant le développement des élèves. De même, dans les deux cas, la cohérence consiste à réduire les écarts entre les diverses pratiques de gestion de classe et d'école ou à atténuer les effets négatifs de cette diversité.

Mais une troisième voie est ouverte: on peut considérer la cohérence comme une question de rapport entre le discours et la pratique et voir la cohérence comme un apprentissage à faire par les élèves et par tous les agents et toutes les agentes de l'éducation. Quant à la diversité des conceptions et des pratiques de gestion de classe et d'école, elle constitue la source même des remises en question et de l'analyse de nos pratiques respectives. Ce qui est recherché, à travers les projets, ce n'est pas tant l'adhésion à un objectif commun que la mise en commun d'intentions diversifiées. L'harmonisation des diverses pratiques de gestion se réalise dans l'action, par la participation à un ou à des projets collectifs et par la coordination des actions conduites dans les divers projets d'individus, de groupes ou de toute la communauté.

Par où commencer

Il est souvent affirmé, dans les écoles, que l'incohérence prend son origine dans le peu d'unité et de clarté des politiques du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, dans la faiblesse de leur caractère obligatoire et dans le manque de rigueur de leur application. Et on a tendance à exiger que la cohérence vienne également d'en haut. Le souhait ou l'exigence d'uniformisation du bulletin scolaire et de sa promulgation par le Ministère en est un bon exemple et s'exprime à tous les niveaux. Aborder les choses de cette façon, c'est croire que la cohérence est avant tout une question de structures.

Si nous en faisions une question de culture, comment procéderions-nous? Prenons l'exemple de rapports hiérarchiques entre les enseignants et les élèves: se pourrait-il que la vision hiérarchique de l'éducation prenne sa source dans ces rapports? Se pourrait-il que l'autorité naisse à la base du système, dans la classe même, et qu'elle se propage ensuite aux autres échelons? Se pourrait-il que ce rapport d'autorité de l'enseignant sur ses élèves ne soit qu'un rapport d'autorité délégué par des parents et par une société qui reconnaissent et valorisent le droit des parents à être obéis de leurs enfants? Peut-être. Je considère, quant à moi, que c'est dans la classe, dans la famille et dans la société que se construisent les rapports hiérarchiques **enfants-adultes**, et **élèves-enseignants**. Ils se reproduisent ensuite dans des rapports hiérarchiques **enseignants-direction d'école** et dans des rapports hiérarchiques **écoles-commission scolaire**.

Mais c'est aussi dans la classe, dans la famille et dans la société que se développent les autres perspectives. C'est là, à mon avis, que se crée et se transforme la culture en éducation, et c'est là que s'exprime d'abord la diversité de vision de ce que devrait être la gestion de classe et la gestion d'école. C'est dans la famille et dès la naissance que se tissent les premiers rapports

enfants-adultes. C'est là, et dès ce moment-là, que l'on découvre des enfants respectueux de l'autorité de l'adulte, des enfants soumis, des enfants rebelles, des enfants gâtés, des enfants rois, des enfants renfermés, des enfants autonomes, des enfants hypersensibles et des enfants téflon… Dans la famille et devant l'écran de télévision ou d'ordinateur… C'est dans la société que se forment les parents et que grandissent les enfants. C'est aussi dans cette même société que se sont formés et continuent de se former les enseignants et les directions d'établissement.

La gestion de classe et d'école devient alors un défi majeur pour les enseignants et la direction d'école. Clarifier les rôles, formuler des politiques et des plans d'action, répartir les responsabilités ne suffisent pas à relever ce défi. Les structures découlent et font partie de la culture, elles ne la précèdent pas. Parallèlement, c'est par leurs pratiques que les enseignants, les autres agents d'éducation et les directions d'établissement ont prise sur la culture éducative, sur son explicitation et sur sa transformation.

Commencer par la culture, c'est multiplier les interactions entre enseignants, élèves, parents et directions d'écoles. C'est connaître et essayer de comprendre les visions différentes des uns et des autres, mais c'est aussi rendre explicite sa propre vision et la communiquer. C'est créer des interactions, ouvrir des frontières, rendre les échanges mutuels. Il faut non seulement donner un sens à l'éducation, mais aussi donner un sens à la gestion de classe et d'école, tout en ne tentant pas de réduire à tout prix la diversité des visions mais en essayant d'en exploiter la richesse.

Le développement du projet éducatif de l'école serait, je crois, la première piste à explorer. Mais si on fait de la gestion de classe et d'école un dossier à part, distinct et séparé du reste, je ne crois pas qu'on aille très loin…

Régent Fortin est professeur d'administration scolaire à l'Université du Québec à Rimouski. Il possède une expérience d'enseignant, de directeur d'école, de cadre scolaire, de chercheur et de professeur d'université; il a ainsi pu observer comme acteur l'évolution du système d'éducation au Québec depuis 1960.

LA CLASSE, UNE DYNAMIQUE À GÉRER

UN SURVOL HISTORIQUE

Comme la finalité première de la classe est l'apprentissage, la problématique fondamentale de la recherche sur la gestion de classe a été de déterminer quelles actions concrètes entreprises par l'enseignant, quels dispositifs pédagogiques mis en place, quels aspects de la vie en groupe doivent être pris en compte pour accroître l'efficacité de l'enseignement. En d'autres termes, quels dispositifs l'enseignant doit-il favoriser pour que l'élève entreprenne et mène à bien des activités d'apprentissage de façon soutenue, interagisse avec lui et ses pairs de façon positive et constructive, atteigne les objectifs de formation, acquière ou développe des compétences appropriées sur les plans cognitif, affectif et social pour prendre en charge graduellement, de façon autonome et responsable, son apprentissage et son comportement? Bref, sur quels principes doit reposer la gestion de la classe? Le présent article résume quelques théories relatives à la gestion de la classe dans une perspective historique.

Plusieurs de ces théories ont été expérimentées de façon suivie dans des contextes différents et, comme on le constatera, ont coexisté à la même époque. Elles peuvent être classées selon un continuum allant des approches centrées sur l'enseignant aux approches centrées sur l'élève et le groupe-classe ou sur un continuum allant d'un pôle autoritaire à un pôle démocratique. Pour notre part, nous décrirons l'évolution des conceptions de la gestion de la classe en fonction de quatre groupes de modèles : les approches appliquant la théorie béhavioriste, celles centrées sur l'efficacité de l'enseignement ou qui découlent des théories humanistes et, finalement, les approches mixtes et inspirées des théories cognitives de l'apprentissage.

DE LA DISCIPLINE À LA GESTION DE LA CLASSE

Si aujourd'hui les concepts de discipline et de gestion de classe sont bien distincts, il n'en allait pas ainsi au début du siècle. Actuellement, le terme discipline est réservé surtout « à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite » (Legault, 1993, p. 13). En revanche, au début du siècle, le terme discipline est non seulement réservé au maintien de l'ordre, mais comprend également une dimension pédagogique associée au développement social de l'individu et au développement de la responsabilité et de l'autonomie de la personne.

Par exemple Dewey (1915), dans *The school and Society*, considère que la façon de faire de la discipline dans la classe doit varier selon le but visé : « La vie de l'école s'organise sur des bases sociales. C'est dans cette organisation que se fonde le principe de la discipline scolaire et de l'ordre. Il est évident que la discipline est en relation avec un but. Si vous avez comme but de faire apprendre une certaine leçon à quarante ou cinquante élèves […] votre discipline doit favoriser ce résultat. Mais si le but est de développer un esprit de coopération sociale et la vie communautaire, votre discipline doit s'ajuster et favoriser l'atteinte d'un tel but » (p. 16-17). Au Québec, dans un ouvrage intitulé *Pédagogie* (1931) Mgr E.X. Ross associe la discipline à la réalisation d'activités qui peuvent « habituer (l') élève à formuler lui-même des jugements, à découvrir les raisons des choses, à entreprendre des travaux personnels, à vouloir par lui-même » (p. 21). Il ajoute : « Pour se développer librement, vigoureusement et dans l'ordre, ces activités doivent être dirigées par une règle qui assure à chacune son plus grand rendement. Cette règle est la *discipline*. Appliquée à l'école, la discipline est donc un ensemble de règles sagement combinées pour assurer le libre déploiement de toutes les facultés de l'enfant dans le travail d'éducation » (p. 21).

C'est à la suite de recherches effectuées depuis les années 50 que le concept de gestion de classe s'est développé. Pour Archambault et Chouinard (1996), la gestion de la classe doit dorénavant être définie comme « **l'ensemble des pratiques utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle** » (p. XVI). Legault (1993), pour sa part, souligne qu'« une bonne gestion de classe devrait assurer la coopération entre les élèves et l'enseignant et aussi entre les élèves eux-mêmes ». Il ajoute que « les mesures prises par l'enseignant en gestion de classe peuvent avoir une portée à court terme (i.e. tâche à réaliser par l'élève) et une portée à plus long terme (i.e. sens des responsabilités, autonomie) » (p. 14). Dans un article récent paru dans la *Revue des sciences de l'éducation* Nault et Fijalkow (1999) constatent que le concept de gestion de classe « s'est élargi pour englober maintenant l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage. Le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement–apprentissage. »

APPRENDRE À DISCIPLINER

On a longtemps cru que l'enseignant détenait toute l'autorité en classe et que l'élève, pour réussir, n'avait qu'à obéir et à adopter des comportements appropriés. Cependant, au fil des ans, on s'est rendu compte que les enseignants devaient faire face de plus en plus souvent à des élèves ayant des problèmes de comportement.

Pour trouver des solutions, le milieu scolaire a eu recours à différentes approches dont celles inspirées du béhaviorisme, théorie qui vise, dans le milieu scolaire, à modifier les comportements des élèves. Ces approches découlent des travaux de B.F Skinner réalisés en grande partie au cours des années 50. Selon cette théorie, l'apprentissage est influencé largement, sinon entièrement, par des événements se produisant dans l'environnement et que « la tâche essentielle de l'enseignant consiste à maîtriser et à appliquer les quatre principes d'apprentissage que les béhavioristes ont identifiés comme étant ceux qui influencent le comportement. Ce sont : le renforcement positif, la punition, l'extinction et le renforcement négatif » (Weber, 1986, p. 306). Pour qu'un comportement attendu soit bien compris des élèves, l'enseignant doit recourir

au modelage, c'est-à-dire qu'il doit en faire la démonstration, attirer l'attention de l'élève sur ce qui est expliqué, en favoriser la pratique, utiliser les renforçateurs appropriés pour corriger la situation et en favoriser l'application par l'élève[1] (Ornstein, p. 66). Ainsi, en agissant sur l'environnement, l'enseignant pourra favoriser l'apparition d'un comportement désirable et contrôler les comportements indésirables. L'approche béhavioriste se situe dans la lignée des approches autoritaires et interventionnistes de la gestion de la classe. En effet, toute l'organisation et toute la gestion de la classe sur le plan matériel et pédagogique reposent sur les épaules de l'enseignant qui détient seul l'autorité dans la classe. Dans cette approche, « le rôle de l'enseignant est d'établir et de maintenir l'ordre dans la classe en utilisant des stratégies de contrôle : le rôle principal de l'enseignant est de contrôler les comportements de l'élève » (Weber, p. 297). L'élève n'a aucune responsabilité, sauf celle de réussir.

Sur le plan pédagogique, rappelons que l'approche béhavioriste est à la base de plusieurs modèles d'enseignement dont le modèle d'enseignement direct et la pédagogie de la maîtrise (*mastery learning*) développée par Benjamin Bloom au cours des années 70.

L'un des modèles d'intervention qui s'apparentent à la théorie béhavioriste est celui de Canter et Canter, développé et expérimenté en classe depuis les années 70. Devant la montée rapide des cas d'indiscipline en classe, de la violence verbale et physique, le modèle de Canter et Canter « établit que tous les élèves indépendamment de leurs antécédents peuvent bien se conduire. Les enseignants ont le droit d'avoir des attentes en matière de comportements désirés et ont le droit d'avoir le support des parents et de l'administration [...] Canter privilégie un style affirmatif qui exige de l'enseignant une prise en charge totale et ferme de la classe et une affirmation de son autorité et de ses droits » (Legault, 1993, p. 32). Le modèle d'intervention repose sur cinq stratégies de base : « établir et appliquer rigoureusement des règles claires relativement à ce qu'est un comportement acceptable ou non, donner des ordres et des directives pour contrôler les comportements, avoir recours à des punitions adaptées à la gravité du comportement, contrôler l'élève en se tenant à proximité de lui et, pour les problèmes graves de comportement, isoler, suspendre ou exclure l'élève de la classe ou de l'école » (Weber, p. 297).

LES MODÈLES CENTRÉS SUR L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs recherches ont établi une corrélation très élevée entre la réussite scolaire et le choix et l'efficacité avec laquelle les dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre. Doyle (1986), Jones et Jones (1990) et Schmuck et Schmuck (1992), entre autres théoriciens, ont recensé des recherches qui établissent que la réussite scolaire est liée, à des degrés divers, aux caractéristiques de l'enseignant, à l'organisation matérielle de la classe, à la planification pédagogique, à l'interaction enseignant-élèves, aux caractéristiques du groupe d'élèves, à la variété des méthodes d'enseignement, à la façon de réagir des enseignants aux comportements inappropriés des élèves, à la collaboration qui existe entre les élèves, etc. Par rapport aux modèles centrés sur l'efficacité de l'enseignement, Jones et Jones (1990, p. 11) les réunissent en fonction de « trois groupes de comportements de l'enseignant qui influencent les comportements et l'apprentissage de l'élève : (1) les habiletés relatives à l'organisation et à la gestion des activités réalisées en classe, (2) les habiletés à présenter le matériel didactique et (3) les relations maîtres-élèves ».

L'une des recherches les plus révélatrices fut celle de Jacob Kounin réalisée en 1970, présentée dans *Discipline and Group Management in the Classroom*. Dans cette recherche, Kounin[2] arrive à deux conclusions importantes : 1) il y a peu de différences entre un enseignant peu efficace et un enseignant efficace dans sa façon de gérer sa classe si ce n'est dans la manière de réagir aux problèmes de comportements de leurs élèves; 2) la principale différence entre ces deux types d'enseignants réside dans le fait que l'enseignant efficace dans sa gestion de la classe utilise des stratégies variées qui ont un effet de prévention sur les comportements indésirables des élèves (Jones et Jones, 1990, p. 11). Selon Charles (1996, p. 57-58), pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, Kounin propose que l'enseignant porte une attention particulière à ses interactions avec le groupe-classe de manière à favoriser la participation de l'élève. Par exemple, il encourage les enseignants à faire preuve de *vigilance* pour prévenir les écarts de conduite; à porter attention à la *cadence* de son cours pour commencer rapidement une leçon et maintenir un rythme approprié jusqu'à la fin et s'assurer qu'une activité est terminée avant d'en entreprendre une autre, ce qui assure une transition efficace entre les deux activités; à *intéresser l'élève*, à le *responsabiliser* et à le *stimuler* en l'informant clairement de la tâche à accomplir, en captant son attention par divers moyens, en l'invitant à participer activement au cours par des questions et des suggestions, en variant les approches pédagogiques et les activités d'apprentissage et en faisant preuve d'*enthousiasme*. Le modèle proposé par Kounin a grandement influé sur les modèles subséquents de gestion de la classe et plusieurs éléments y sont intégrés. Selon Weber (p. 304-305), pour être efficace et prévenir les problèmes de comportement, l'enseignant doit établir clairement les règles et les procédures, donner des consignes claires pour la réalisation des activités d'apprentissage, se montrer intéressé au travail réalisé par l'élève, l'encourager à persévérer et aider l'élève au moment approprié. Il doit aussi se préoccuper de l'organisation de la classe sur le plan matériel pour éviter des comportements indésirables, planifier et réaliser correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées pour susciter l'intérêt des élèves et pouvoir réorienter ou adapter la leçon en cours de route en fonction des événements qui se produisent en classe.

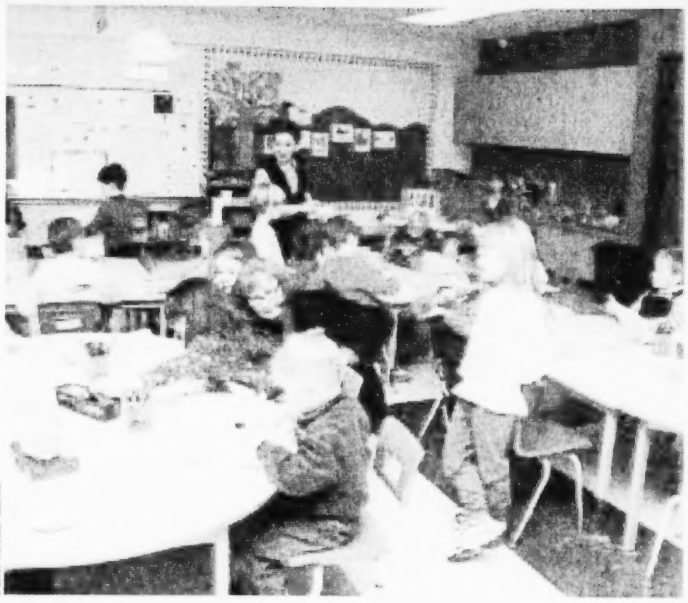


Photo : Denis Garon

LES MODÈLES INSPIRÉS DES THÉORIES HUMANISTES ET DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

En raison des changements sociaux, des besoins nouveaux du monde du travail sur le plan organisationnel et du besoin de trouver des solutions aux nombreux problèmes associés aux comportements indésirables et à un nombre élevé d'échecs, le milieu scolaire a été influencé par les théories humanistes centrées sur le groupe et celles présentant des modes de fonctionnement conçus pour venir en aide aux élèves. Ces théories ont été à la base d'approches pédagogiques favorisant la démocratie dans la classe, c'est-à-dire des pratiques qui reconnaissent le droit de parole à l'élève, qui amènent l'enseignant à le consulter, à l'écouter et à favoriser sa participation aux décisions concernant les activités d'apprentissage et le fonctionnement de la classe. À partir des années 50, la psychologie sociale se préoccupe de découvrir les principes qui régissent l'organisation du travail et des comportements dans les groupes, les qualités que les chefs d'entreprise ou d'établissement doivent posséder, les caractéristiques d'un leadership efficace, les conditions favorisant la collaboration entre les travailleurs plutôt que la compétition, les liens existant entre la motivation au travail et la productivité, etc. Parmi les recherches dont les résultats ont influé sur le milieu de l'éducation, mentionnons les travaux de Kurt Lewin (1959)[3] auprès de groupes d'élèves qui ont mis en évidence qu'un leadership démocratique était plus efficace qu'un leadership autoritaire ou non-interventionniste ainsi

que les travaux de Bany et Johnson[4] présentés dans *Dynamique des groupes et éducation : le groupe-classe* (Dunod, 1969) et qui valorisent la démocratie dans la classe. Dans ce modèle, le rôle de l'enseignant consiste surtout à stimuler, à orienter, à attirer l'attention du groupe sur différents points qui auraient pu lui échapper. Il ne devra jamais imposer une solution ou résoudre des problèmes à la place des élèves. Au contraire, toute l'importance est accordée au groupe à qui il revient de prendre des initiatives, de résoudre les problèmes, d'aider et de soutenir les élèves plus faibles, de proposer des activités d'apprentissage et de prendre des décisions. Celles-ci se prennent en tenant compte de l'un des principes premiers de la démocratie, selon lequel la majorité l'emporte sur la minorité. Snyders (1973, p. 67) résume cette théorie de la façon suivante : « Bref, grâce à cette pédagogie ***centrée sur le groupe***, la vie du groupe, la discussion de groupe et la décision prise par le groupe, les classes ont ***de bons climats***; et dès lors, ***il n'y a aucune difficulté*** [...] ***les élèves sont détendus, confiants, amicaux.*** »

Parmi les théories humanistes qui ont eu une large audience au Québec, mentionnons principalement les modèles de Gordon, Rogers et Glasser.

Thomas Gordon, surtout connu des enseignants par son livre *Enseignants efficaces* (1979), préconise une approche centrée sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève. L'enseignant doit mettre en place des dispositifs qui aident l'élève à avoir une plus grande maîtrise de soi en évitant d'avoir recours à des approches punitives ou à des récompenses. Cette approche est fondée sur la communication et la résolution de problèmes. Charles (1997, p. 218-219) résume le modèle en faisant ressortir trois aspects de l'importance que revêt pour l'enseignant le fait a) d'identifier les comportements des élèves propices ou nuisibles à l'apprentissage et de déterminer ses besoins en fonction des comportements des élèves; b) de discuter avec les élèves de ses attentes et de celles du groupe par rapport au travail à effectuer et aux comportements à adopter. La discussion et l'écoute active favorisent la démocratie dans la classe, puisque les élèves participent à la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et à la vie de groupe. Les désaccords se règlent à l'aide d'un processus de résolution de problèmes; c) d'enseigner aux élèves à respecter leur engagement en favorisant les rappels, le modelage, et différentes techniques pour que l'élève puisse s'autodiscipliner.

Pour Carl Rogers, l'école doit reconnaître que tout élève a le droit d'être valorisé et respecté, qu'il doit d'une certaine façon exercer un contrôle sur sa vie et ses activités et qu'il a besoin par-dessus tout de connaître du succès en vue de développer sa compétence et son estime de soi (cité dans Ornstein, p. 73). Pour cela, l'enseignant doit créer un climat de classe socioaffectif positif puisqu'un « apprentissage significatif est largement fonction de la qualité de certaines attitudes qui existent dans les relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève » (Weber, p. 315). Sur le plan de la communication[5], les principales attitudes qui facilitent les relations interpersonnelles sont *l'authenticité*, qui amène l'enseignant à exprimer aux élèves ce qu'il ressent et à se présenter tel qu'il est; *l'acceptation* qui consiste à considérer l'élève comme une personne qui a de la valeur, que l'on respecte et en qui on peut avoir confiance; *l'empathie* qui amène l'enseignant à comprendre l'élève en tenant compte de son point de vue sans le juger ni l'évaluer. Quand ces trois attitudes sont présentes en classe, l'élève considère l'enseignant comme une personne et sent que celui-ci le comprend et respecte sa façon de penser et ses émotions.

Sur le plan pédagogique, Rogers[6] favorise la pédagogie centrée sur le groupe. C'est le groupe d'élèves qui prend toutes les initiatives concernant les activités d'apprentissage auxquelles il participe : choix du thème, répartition des tâches, évaluation en cours de route de l'exécution du travail, etc. Le rôle de l'enseignant consiste à fixer les balises générales qui guideront les choix des élèves, comme « l'ensemble du programme, les buts à atteindre et les étapes qui vont se succéder » (Snyders, p. 85). Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à coordonner les choix effectués par les groupes d'élèves. Rappelons que les théories humanistes ainsi que celles de la psychologie sociale, au Québec, ont influencé, entre autres, les travaux sur la pédagogie ouverte de Claude Paquette et ceux de Pierre Angers et Colette Bouchard bien connus des enseignants depuis les années 70.

L'apport de Glasser aux théories de gestion de la classe est considérable. Ses principaux ouvrages, notamment *Schools without Failure*, (1969), *Control Theory in the Classroom*, (1986), *The Quality School* (1990), prônent des approches démocratiques pour résoudre les problèmes liés aux comportements et pour favoriser un enseignement et un apprentissage de qualité. Glasser affirme que le besoin d'identité est le besoin essentiel de tout individu. Selon Glasser[7], pour qu'un élève développe une identité qui favorise la réussite scolaire, il doit se rendre responsable socialement et avoir une perception positive de lui-même. Cette quête d'une identité est favorisée en établissant des rapports harmonieux avec les autres élèves et l'enseignant. Lorsqu'un élève n'a pas les comportements attendus, c'est qu'il n'a pas réussi à se donner une identité appropriée. Pour Glasser, il est important que l'enseignant s'intéresse à la réalité immédiate et qu'il agisse en conséquence pour que l'élève ou le groupe-classe cesse les comportements indésirables. Puisque le succès est important pour l'élève, l'enseignant doit veiller à ce que les facteurs négatifs influant sur la classe soient évités et favoriser la mise en place de conditions assurant le succès de l'élève[8]. Pour résoudre les problèmes rencontrés en classe, Glasser propose à l'enseignant d'animer des réunions de classe pendant lesquelles les élèves, assis en cercle, discutent de ce qui est important et nécessaire pour eux. Dans *Schools without Failure* (1969, p. 122-144), Glasser décrit trois types de réunion : 1) les discussions concernant le fonctionnement du groupe-classe ou d'un élève toujours axées sur la façon de régler le problème et à l'issue desquelles « la solution ne devrait jamais comporter de punition ou rechercher des coupables » (p. 129); 2) les discussions entreprises à partir de questions ouvertes relatives à la vie des élèves, par exemple, ou d'un fait d'actualité, et qui ont pour but de stimuler la réflexion des élèves et de les amener à établir des liens avec ce qu'ils savent; 3) les discussions portant sur le diagnostic éducatif, qui ont toujours une relation directe avec ce que les élèves sont en train d'étudier, permettent d'évaluer jusqu'où les méthodes d'enseignement utilisées sont efficaces et servent à connaître ce que les élèves savent d'une question. Pour Glasser, « les trois types de discussions [...] peuvent établir un pont entre l'école et la vie » (p. 142). Par ailleurs, Glasser prône la responsabilisation de l'élève. Parmi un ensemble de pratiques favorisant la réussite scolaire Ornstein (p. 79) met en évidence l'importance que Glasser accorde au fait d'établir clairement les règles, de responsabiliser les élèves par rapport à leur choix, d'amener les élèves à en assumer les conséquences, de n'accepter aucune excuse, de proposer des solutions de rechange, etc.

Sur le plan pédagogique, les théories humanistes ont servi de base aux différents modèles d'apprentissage coopératif qui déplacent vers le groupe-classe la responsabilité de mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour réaliser des activités d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste alors à préparer le cadre général de fonctionnement, d'établir, avec la collaboration des élèves, les sujets à l'étude, les objectifs d'apprentissage, et de travailler avec eux pour les aider à planifier leur tâche, à en superviser la réalisation, à effectuer les mises à niveau requises auprès des personnes ou des sous-groupes qui en ont besoin et à leur donner la formation nécessaire pour qu'ils autoévaluent leurs apprentissages et règlent les conflits.

LES APPRENTISSAGES MANQUÉS ET CELLES INSPIRÉES DES THÉORIES COGNITIVES DE L'APPRENTISSAGE

Au début des années 80, aux États-Unis, des recherches arrivent à des conclusions pessimistes : malgré tout ce que l'on sait sur l'efficacité des enseignants, malgré tous les efforts qui ont été faits, malgré les sommes colossales qui ont été investies dans l'éducation, les résultats sont catastrophiques. Jones et Jones (1990, p. 5) rapportent que des études comme celles qui sont présentées dans *A Nation at Risk : The Report of the National Commission on Excellence in Education* (1983), celles de John Goodlad dans *A Place Called School* (1984), et l'étude longitudinale publiée en 1986 par le National Center for Educational Statistics (1986) sonnent l'alarme : les problèmes de comportement sont en hausse, le taux d'échecs est de plus en plus élevé et le taux d'abandon scolaire au secondaire est de 25 p. 100 en moyenne.

Plusieurs facteurs à l'extérieur de l'école influent sur l'apprentissage, comme la hausse de la consommation de drogues et d'alcool, la pauvreté, les élèves en détresse psychologique, l'absence de formation

des enseignants en gestion de classe, mais il existe aussi des problèmes à l'intérieur de l'école, comme l'absence de ressources matérielles et de personnels spécialisés, des programmes d'études déficients, des politiques scolaires inadéquates, un certain conservatisme dans la façon d'enseigner, etc. Plusieurs chercheurs invitent alors les enseignants à revoir leur conception de l'enseignement et de la gestion de la classe. Goodlab, dans *A Place Called School* (1984), considère que le comportement indésirable d'un élève est autre chose qu'une conséquence découlant d'une classe dont la gestion est déficiente. « La plupart du temps, (les élèves) écoutent et travaillent seuls. Les différents sujets proposés dans les programmes ne sont là, selon moi, que pour être acquis, et non pour que l'élève les explore et les intériorise pour sa compréhension personnelle ou son développement » (cité par Jones et Jones, 1990).

Au cours des années 80 et 90, d'autres modèles sont conçus pour aider les enseignants à mettre en place un système de gestion de la classe favorisant la réussite scolaire et le développement personnel et social de l'élève. Pour la plupart, ils prennent en compte des éléments importants des théories existant depuis les années 70. Jones et Jones (1990) proposent un modèle détaillé et complet pour assurer une gestion de classe efficace. Ce modèle comprend les éléments suivants : d'abord, il faut établir des relations interpersonnelles positives entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves; travailler en concertation avec les parents et apprendre à établir une communication positive avec eux; utiliser des méthodes d'enseignement qui répondent aux besoins des élèves, qui suscitent et maintiennent leur motivation et favorisent l'apprentissage; diminuer les comportements non désirés et favoriser l'apprentissage par une organisation et une gestion de classe efficaces, principalement par l'utilisation de méthodes qui amènent l'élève à entreprendre et à mener à terme les activités d'apprentissage et par la mise en place et l'application de règles et de procédures efficaces. Si les mesures de prévention précédentes échouent, l'enseignant aura alors recours au processus de résolution de problèmes pour régler les cas individuels, soit collectifs ou entre les élèves. Au besoin, il fera une analyse de cas qu'il documentera de faits précis pour établir un contrat de comportement qui engage l'enseignant et l'élève et qui peut également comporter l'engagement d'un parent, d'un autre élève de la classe, d'un professionnel rattaché à l'école, etc.

Au cours des dernières années, les modèles de gestion de la classe se sont également inspirés des théories cognitives de l'apprentissage, des recherches sur la motivation et sur le développement affectif de la personne. Ces théories mettent en évidence que les élèves doivent acquérir, développer et appliquer des stratégies cognitives et métacognitives dans leur apprentissage de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette théorie est appliquée à la gestion des comportements. Parmi les modèles s'inspirant des approches cognitives de l'apprentissage, mentionnons celui proposé par Archambault et Chouinard (1996) qui repose sur quatre orientations (p. XVIII) : accorder une importance capitale à la prévention, favoriser la prise en charge par l'élève de son apprentissage et de ses comportements, choisir et appliquer des interventions éducatives dans la conduite de la classe et encourager l'enseignant à réfléchir sur sa façon de gérer la classe. Le modèle comprend trois étapes importantes : 1) établir le fonctionnement de la classe par le choix, l'élaboration et l'enseignement de règles et de procédures adaptées à ses besoins et maintenir le fonctionnement en utilisant des interventions appropriées, en évitant la punition et en appliquant plutôt des conséquences logiques; 2) soutenir l'apprentissage autonome par l'enseignement de stratégies métacognitives et cognitives, notamment les stratégies de mémorisation, de compréhension, de gestion des ressources humaines et affectives, et entretenir la motivation à apprendre de l'élève en tenant compte des variables associées à la motivation, en offrant des choix et en proposant des activités signifiantes; 3) résoudre les problèmes de comportement en intervenant de façon efficace et adaptée à la gravité du comportement déviant, en favorisant l'apprentissage d'un comportement attendu et sa prise en charge par l'élève, en utilisant des processus d'intervention et des outils appropriés, comme la rencontre avec l'élève, des grilles ou des consignes favorisant l'autogestion du comportement, le contrat de comportement, la feuille de route et un système d'émulation efficace.

En guise de conclusion

Quel que soit le modèle retenu, quelle que soit l'approche favorisée, l'enseignant a toujours un rôle extrêmement important à jouer et ses choix ont des conséquences sur l'apprentissage, le développement de la personne et la dynamique de son groupe-classe. À cause de la complexité et de la difficulté de la tâche de l'enseignant, comme on a pu le constater, la problématique de la discipline et de la gestion de la classe a été d'une grande actualité tout au long du siècle dernier et demeure encore une préoccupation majeure du milieu scolaire.

L'évolution constante de la société et les changements apportés aux objectifs et aux finalités de l'éducation obligent à remettre en question les pratiques de gestion de la classe et à proposer des voies adaptées aux orientations des programmes de formation actuels.

La gestion de la classe étant maintenant une compétence reconnue par les instances ministérielles et le milieu universitaire qui en fait un objet de formation, de nombreux agents d'éducation s'intéressent à la question et agissent directement dans le milieu scolaire en tenant compte des travaux antérieurs. Les concepts actuels de gestion de la classe favorisent de plus en plus une approche réflexive et éducative. Mentionnons, entre autres, au Québec, l'importance des travaux et des interventions en gestion participative de la classe de M^me^ Jacqueline Caron qui s'inspirent de façon importante des approches humanistes, ceux de Jean Archambault et de Roch Chouinard que nous avons présentés précédemment. Soulignons finalement toutes les recherches effectuées dans le milieu par les universitaires, les enseignants et d'autres intervenants pour déterminer les principes nécessaires à la mise en œuvre de modèles d'intervention qui amèneront les élèves à atteindre les objectifs de formation dans un contexte démocratique.

L'auteur a été enseignant au secondaire et professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il est actuellement consultant en éducation.

Photo : Denis Garnot

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1996.

BANY, M.A. et L.V. JOHNSON. *Dynamique des groupes et éducation : le groupe-classe*, Paris, Dunod, 1969.

CARON, J. *Quand revient septembre*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CHARLES, C.M. *La discipline en classe*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, Traduction de Pierrette Mayer, 1997.

DEWEY, J. *The School and Society*, Chicago, IL, The University Chicago Press, Édition révisée de 1915, 1993.

DOYLE, Walter. *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company, 1986.

GLASSER, W. *Schools without Failure*, New York, Harper Row, 1969.

GORDON, T. *Enseignants efficaces*, Montréal, Les Éditions du Jour, 1979.

JONES, V. F. et L. S. JONES. *Comprehensive Classroom Management*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1990.

LEGAULT, J.-P. *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1993.

NAULT, T. et J. FIJALKOW, « La gestion de la classe : d'hier à demain ». *Revue des sciences de l'éducation*, 1999, vol. 25, n° 3, p. 451-466.

ORNSTEIN, Allan. *Strategies for Effective Teaching*, New York, Harper Row, 1990.

ROSS, F.X. *Pédagogie*. Québec, Charrier et Dugal, 1931.

SCHMUCK, R.A., et P.A. SCHMUCK. *Group Processes in the Classroom*, Wm.C. Brown Publishers, 1992.

SNYDERS, G. *Où vont les pédagogies non-directives*, Paris, Presses universitaires de France, 1973.

WEBER, W.A. *Classroom Management in J.M. Cooper*, éd. Classroom Teaching Skills, 3e édition, Lexington, MA, D.C. Heath,1986.

1. Voir Ornstein, *Strategies for Effective Teaching*, p. 66.
2. Voir V.F. Jones et L.S. Jones, *Comprehensive Classroom Management*, p. 11.
3. Voir Georges Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives*, Presses universitaires de France, p. 7-27.
4. *Op. cit.*, p. 62-82.
5. Voir W.A. Weber, *Classroom Management*, p. 315-316.
6. *Op. cit.* en 3, p. 83-84.
7. *Op. cit.* en 5, p. 318.
8. *Op. cit.* en 1, p. 76.

LA CLASSE, UNE DYNAMIQUE À GÉRER

Comme tout concept nouveau, la gestion de classe a été perçue et comprise différemment par le monde de l'éducation. Au fil des ans, se sont même profilés certains mythes qui pourraient bien s'enraciner comme des croyances profondes ou comme des axes de résistance. Ces mythes sont souvent issus de questions qui sont demeurées sans réponses parce qu'on n'a pas trouvé le temps ou les moyens de se renseigner davantage sur le sujet, d'y réfléchir plus en profondeur ou d'en discuter avec des collègues ou des personnes-ressources compétentes. Aussi, dans le but de soutenir la réflexion et l'échange de vues sur ce thème et surtout d'apporter des pistes de réponses à ces questions qui, pour de multiples raisons, sont demeurées lettres mortes, le texte qui suit traite de dix mythes parmi les plus courants en matière de gestion de classe.

La gestion de classe n'est pas un concept figé, un acquis définitif. Bien sûr, on peut développer son habileté à gérer une classe au fil des ans. Encore faut-il que la gestion de classe soit perçue comme une démarche idéale visant l'évolution positive de chaque élève au moyen du réajustement des conditions de travail en classe.

Autrement dit, l'on ne peut pas gérer sa classe de la même façon chaque année parce que chaque groupe-classe est différent d'année en année. Cela amène obligatoirement le pédagogue à revoir constamment sa conception de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage. Il y a un choix à faire parmi les dispositifs existants : démarches, stratégies, procédures, moyens d'enseignement. Ma gestion de classe doit être en constante évolution. Sinon, elle ne joue plus son rôle premier : arriver à maximiser les apprentissages de chacun des élèves de ma classe.

Photo : Denis Garon

Contrairement à ce que certains peuvent penser, la gestion de classe n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen pour aider l'enseignant à différencier les parcours d'apprentissage de ses élèves, à construire la motivation scolaire de ces derniers, à les responsabiliser ainsi qu'à les encourager à s'impliquer dans le développement de leurs compétences.

Si l'on perçoit vraiment la gestion de classe comme un moyen, on comprendra facilement qu'il s'agit plutôt d'un « comment faire » et non d'un « quoi faire ». Alors, au lieu d'accroître la tâche de l'enseignant, la gestion de classe sera plutôt le fil conducteur qui lui permettra de faire les choses avec les élèves plutôt que d'essayer de les faire seul à leur place. C'est l'élément qui viendra alléger la tâche plutôt que l'alourdir. Il ne s'agit vraiment pas d'un contenu supplémentaire à enseigner, un peu comme la correspondance scolaire et l'utilisation des TIC peuvent parfois être perçues et exploitées.

Si on se perçoit vraiment comme une professionnelle de l'éducation, on désirera le meilleur pour chacun de ses élèves, chaque jour. Alors, pourquoi « mourir pédagogiquement » avant son temps? Pourquoi pénaliser les élèves de la vitalité, de l'énergie et de l'efficacité qu'un changement peut apporter? Enfin, pourquoi se refuser comme pédagogue à vivre une fin de carrière dans l'apothéose. C'est surtout de ces années-là qu'on se souviendra le plus. Dans d'autres professions, la question ne se pose même pas. Un chirurgien continue de pratiquer ses interventions chirurgicales avec la même vigilance, la même dextérité et la même rigueur, même s'il sait que la retraite l'attend dans un an. Enfin, il accepte, de nouvelles techniques s'il sait que son patient pourra en bénéficier.

Selon Sanford, Emmer et Clements (1983), le concept de gestion de classe a un sens beaucoup plus large que la simple notion de discipline. Il inclut toutes les actions accomplies par l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'élève dans sa tâche et sa coopération aux activités de la classe de même que pour assurer un climat propice à l'apprentissage.

D'autre part, le concept de discipline se réfère à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger les comportements déviants.

Comment expliquer cette confusion? Pour plusieurs enseignants, créer un environnement sécuritaire et ordonné dans la classe semble dépasser largement l'objectif d'apprentissage proposé aux élèves. Ce geste est même en train de devenir un acte de survie pour la plupart des enseignants travaillant dans un milieu difficile. Dans ce sens, la gestion de classe recouvre un ensemble d'actes et de gestes qui s'imposent inévitablement à l'enseignant par la force des choses.

Sous un autre angle, si l'on acceptait de remettre en question ou de modifier l'organisation de la classe ou l'implication de l'élève dans ses apprentissages, l'on verrait des résultats intéressants au regard de la discipline ou de la motivation scolaire. Cette démarche consisterait alors à prévenir le manquement aux règles établies plutôt qu'à gérer la discipline.

Dès qu'un groupe d'élèves nous est confié, nous avons à gérer ce groupe-classe. C'est ce qui se produit aussi dans une tâche de spécialiste.

Des difficultés de gestion attendent le pédagogue à chaque heure du cours : accueil des élèves dans la classe, établissement de routines, relations harmonieuses à développer, climat sain à conserver dans la classe, gestion des groupes de travail, gestion des rythmes et des styles d'apprentissage. Et j'en passe...

Il est sûr que dans un contexte de spécialité, il y aura des moyens à adapter, des interventions à privilégier et des dispositifs nouveaux à créer. L'on ne peut pas rester enfermé tout le temps dans sa bulle de spécialiste. Une vision de généraliste peut faciliter les liens à faire si l'on veut favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves.

Bref, la gestion de classe concerne aussi les spécialistes.

Depuis plusieurs années, on a considéré les enseignants du secondaire comme des spécialistes uniquement. Leur formation, tant initiale que continue, s'inscrivait dans cette ligne de pensée. On leur donnait de la formation sur le contenu des matières à enseigner. On les enfermait dans leur champ respectif du « quoi enseigner », sans trop s'attarder au « comment enseigner ».

Avec l'arrivée des nouvelles approches en éducation, on a cru nécessaire d'amener les enseignants sur un autre terrain, celui des apprentissages et de la gestion de classe. La première réaction des enseignants du secondaire a été de

Photo : Denis Garon

ne pas reconnaître cette importance ou ce besoin de référence, puisque cette réalité était surtout le propre du primaire.

De plus, la peur de perdre du temps en instaurant ces nouvelles façons de faire en classe insécurisait les enseignants. Arriverons-nous quand même à voir tout notre programme? Nos élèves seront-ils vraiment préparés pour réussir les examens de fin d'année?

Les enseignants n'étaient pas tout à fait conscients des gains, des avantages qu'ils pourraient en retirer. Ils n'étaient pas sûrs que c'était payant pour eux d'accepter parfois de perdre du temps en cours de route pour le récupérer plus tard.

En vue de la mise en œuvre de la réforme au secondaire, les enseignants réclament de plus en plus une formation sur les nouvelles approches éducatives et sur la gestion de classe.

7. « Cette année, j'ai un groupe très difficile. Je ne peux pas faire de la gestion de classe comme l'an passé. »

Probablement que ces propos font référence à l'utilisation d'outils organisationnels pour partager le pouvoir avec les élèves. Et là, je fais référence au plan de travail, au tableau de programmation, au conseil de coopération, au travail en équipe, aux dyades d'entraide, etc.

Même si le choix des outils est différent d'une année à l'autre, d'un groupe à l'autre, il y aura toujours un groupe-classe à gérer. Et, contrairement à ce que l'on peut penser, plus les élèves ont des difficultés graves de comportement et d'apprentissage, plus leur participation est essentielle. Il ne faut pas attendre que ces élèves soient autonomes pour les faire participer, mais plutôt les faire participer pour qu'ils deviennent autodisciplinés.

De plus, très souvent, les tentatives d'implication de l'apprenant sont faites dans un contexte où les structures n'ont pas été définies conjointement ou encore dans une situation où les exigences n'ont pas été formulées clairement. Le paradoxe voulant que « plus je veux faire participer mes élèves, plus je dois être structuré » pourrait orienter et sécuriser l'enseignante ou l'enseignant qui éprouve la peur de perdre le contrôle de sa classe dans un contexte plus ouvert.

8. « Je ne peux pas faire de la gestion de classe pendant des journées entières. J'en fais seulement quatre périodes par semaine. »

Cette affirmation évoque sûrement l'idée d'ateliers, de centres d'apprentissage ou d'enseignement par sous-groupes, approches dont les dispositifs favorisent la participation et la différenciation, alors que les approches frontales, encyclopédiques privilégient plutôt la gestion des ressemblances en grand groupe.

Dans les deux cas, il y aura de la gestion de classe à faire. Toutefois, l'enseignant n'aura sûrement pas à intervenir dans les mêmes domaines. La première situation exigera une bonne planification organisationnelle, tandis que la seconde obligera l'enseignant à mettre en œuvre des moyens favorisant l'écoute, la discipline, la motivation et la tolérance à l'égard des différences présentes dans le groupe.

De plus, cette affirmation nous rappelle aussi l'importance de la cohérence nécessaire entre l'approche pédagogique utilisée dans les ateliers, les centres d'apprentissage et l'atteinte des objectifs d'un programme. Trop souvent, ces dispositifs pédagogiques sont utilisés comme des accessoires, des compléments, des à-côtés. D'où le danger de faire de « l'occupationnel ». Même si les élèves trouvent cela amusant, est-on en mesure de dire qu'ils apprennent quelque chose? Il ne doit pas y avoir de dichotomie entre « la vraie école », comme on dit parfois, et l'utilisation de moyens d'enseignement variés : sorties parascolaires, jeux éducatifs, matériel didactique, etc.

9. « Les futurs enseignants et futures enseignantes reçoivent maintenant de la formation en gestion de classe à l'université. Ils sont donc en mesure de défendre une classe. »

Il est heureux que cette dimension de gestion de classe soit intégrée dans les programmes de la formation initiale. Toutefois, la gestion de l'enseignement représente la difficulté la plus importante à surmonter lorsqu'un ou une stagiaire commence à enseigner. De multiples recherches ont d'ailleurs révélé que la question de la gestion de la classe constitue un sujet de préoccupation pour un enseignant, même expérimenté. Imaginons alors ce que cela représente pour un novice... En matière de gestion de classe, rien n'est jamais gagné à l'avance : l'équilibre des forces qui permet l'établissement d'un climat de classe harmonieux est constamment en péril.

Examinons de plus près la situation à l'aide des questions suivantes :

Les cours de gestion de classe donnés sollicitent-ils l'expérience pratique des personnes qui sont chargées de les donner?

La formation donnée sur la gestion de classe est-elle intégrée progressivement dans les cours encadrant les stages d'expérimentation pour qu'il y ait constamment pratique, objectivation et réajustement?

S'agit-il d'un cours indépendant comportant un certain nombre d'heures sans lien direct avec les cours de didactiques de l'enseignement ou l'expérience acquise dans les stages pratiques?

L'aspect de la différenciation des apprentissages est-il abordé dans ces cours? Nous savons tous que les jeunes enseignants ont souvent des groupes multiâges à gérer. Ont-ils été préparés à cela?

Les commissions scolaires ont-elles prévu des mesures d'insertion professionnelle, de la création de mentorat et de l'accompagnement pédagogique pour continuer la formation de base en matière de gestion de classe. C'est par la pratique réflexive que l'enseignant parviendra à mettre au point son propre modèle de gestion de classe.

10. « La gestion de classe, c'est tout simplement un ensemble de techniques de trucs que l'on essaie de nous vendre. Certains volumes même nous apparaissent comme des livres de recettes. »

Essentiellement, le concept de gestion de classe est tridimensionnel : il possède à la fois un cadre théorique, des outils d'auto-analyse et des pistes ouvertes à l'expérimentation. Il est facile d'aller chercher uniquement les listes d'objectifs d'un programme, les suggestions concrètes d'une approche pédagogique ou d'un ouvrage sans avoir préalablement réfléchi sur sa pratique. C'est une coutume assez répandue chez les praticiens très préoccupés par l'urgence du lendemain. On oublie souvent que le véritable changement ne peut se déverrouiller que de l'intérieur et qu'il est souvent inutile de chercher les solutions uniquement à l'extérieur de soi.

Les clés de l'innovation devraient d'abord être rattachées aux principes qui sous-tendent un programme, une approche pédagogique, un ouvrage, aux attitudes existantes au regard du changement à opérer de même qu'aux raisons qui justifient ou motivent les actions à accomplir. Sinon, on se retrouve dans des situations de déception, de déroute ou de frustration. Les changements opérés ne nous donnent pas les résultats escomptés. Ils nous conduisent au piétinement, à la fermeture et même à la régression. Pourquoi, dira-t-on? Parce que l'on a oublié de se placer soi-même en projet d'apprentissage ou en démarche de résolution de problème. Il s'agit alors d'un changement superficiel qui ne durera pas parce que la démarche de transformation de la pratique ne nous appartient pas. Dénuée de sens, de durabilité et de transférabilité, elle est donc vouée à l'échec.

Jacqueline Caron est consultante en éducation.

UNE VISION PÉDAGOGIQUE QUI SE RÉFLÉCHIT

Le texte qui suit traite des différentes composantes constituant le profil de gestion de classe des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. **Le questionnaire présenté à la page 28 ayant pour objet de vous permettre d'établir votre profil personnel de gestion de classe, il vous est conseillé de le remplir avant d'amorcer la lecture du texte qui suit afin de ne pas influencer vos réponses.** Ce questionnaire s'inspire des composantes de gestion de classe proposées par Weber (1986).

Essentiellement, la gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996). À cette fin, les enseignantes et les enseignants ont recours à différentes pratiques qui s'appuient habituellement sur leurs conceptions personnelles de l'enseignement et sur leurs représentations des besoins des élèves. Cela dit, la recherche a maintes fois souligné que les enseignants se distinguent entre eux quant à leurs conceptions, leurs représentations et leurs pratiques en gestion de classe. Ces différences s'actualisent principalement dans les multiples composantes qui constituent la base de ce qu'il convient d'appeler le profil personnel de gestion de classe. Ainsi, Weber (1986) est d'avis que le profil de gestion de classe d'une enseignante ou d'un enseignant dépend de l'importance que chacune des composantes suivantes occupe dans sa pratique : autorité, préoccupations relatives au système social, accent sur la pédagogie, socioémotivité, recours aux trucs et aux recettes, modification du comportement, intimidation et permissivité. Les paragraphes qui suivent présentent ces composantes en donnant pour chacune les caractéristiques des enseignantes et des enseignants chez qui elles sont dominantes.

Photo : Denis Garon

LES COMPOSANTES DE LA GESTION DE CLASSE

Les enseignantes et les enseignants qui gèrent leur classe principalement à partir d'un système de règles et de procédures qu'ils ont eux-mêmes définies s'inscrivent dans un patron d'autorité. Les tenants de cette façon de faire considèrent généralement que leur rôle consiste principalement à contrôler le comportement des élèves en organisant et en régulant les relations sociales qui sont établies en classe. Dès lors, l'élaboration et l'instauration d'un code vie efficace sont une priorité pour ces derniers.

Les enseignantes et enseignants portés plutôt à gérer leur classe à partir de préoccupations relatives au système social accordent eux aussi beaucoup d'importance à l'établissement de règles et de procédures; cependant, ils privilégient davantage la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves que ne le font leurs collègues plus « autoritaires ». Ils conçoivent qu'une bonne gestion de classe devrait d'abord tenir compte du fait que l'enseignement et l'apprentissage se produisent dans un contexte de groupe et que le rôle de l'enseignant consiste principalement à établir et à maintenir dans la classe des conditions favorables à la vie en commun. En conséquence, ces enseignantes et ces enseignants ont tendance à être attentifs au groupe plutôt qu'aux individus et sont portés à partager leur autorité avec les élèves en les faisant participer aux choix des règles de vie et aux décisions concernant les affaires internes de la classe. Ils sont enclins par exemple à recourir dans leur classe à l'instauration d'instances démocratiques comme le conseil de coopération.

Pour leur part, les tenants d'une gestion de classe centrée sur la pédagogie appuient principalement leur pratique sur la conception voulant qu'une bonne planification de l'enseignement est à la base d'une gestion efficace de la classe et que cela encourage les élèves à se comporter de façon convenable. Pour eux, la responsabilité première des enseignantes et des enseignants est de proposer aux élèves des activités d'apprentissage correspondant à leurs acquis, à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt, de leur enseigner des stratégies d'apprentissage appropriées et de s'assurer que chacun puisse recevoir de l'aide et réussir. Ces enseignantes et enseignants accordent généralement beaucoup d'importance au choix et au déroulement des activités d'apprentissage ainsi qu'à la motivation scolaire des élèves.

Quant aux partisans de la socioémotivité, ils sont fortement influencés par les idées issues de la psychologie humaniste. Ces enseignantes et enseignants croient qu'une bonne gestion de classe est grandement tributaire de la qualité des relations maître-élèves et qu'en conséquence, leur rôle consiste avant tout à établir et à conserver des relations harmonieuses avec les élèves. Ils ont donc recours par exemple à l'écoute active, à l'empathie, à la thérapie de la réalité et à l'acceptation inconditionnelle. Par ailleurs, ils privilégient la conséquence logique plutôt que la punition comme façon de réagir aux comportements déviants des élèves. Tout comme leurs collègues portés sur les aspects socio-systémiques de la classe, les tenants de la socioémotivité adoptent un style démocratique de gestion et tendent à associer les élèves aux prises de décisions. Toutefois, ils sont moins enclins à considérer le groupe et privilégient les transactions individuelles. En conséquence, ils préfèrent régler un problème de comportement en privé plutôt que dans le contexte du conseil de classe.

L'utilisation de trucs et de recettes fait référence à des pratiques de gestion de classe fondées sur des façons de faire diverses, glanées dans des parutions professionnelles ou au cours de conversations avec des collègues. Cette approche est celle du gros bon sens. Elle ne s'appuie sur aucune théorie ou conception particulière de la gestion de classe et elle puise ses méthodes un peu partout avec la conviction chez celui ou celle qui l'adopte que « si ça marche ailleurs, ça devrait marcher dans ma classe ».

Au contraire, la modification du comportement s'inscrit pleinement dans une conception béhaviorale-cognitive de l'éducation. Ses défenseurs soutiennent que les comportements, adéquats ou non, sont appris, et que le rôle des enseignantes et des enseignants consiste principalement à encourager les élèves à adopter des comportements appropriés. Leurs pratiques s'appuient généralement sur les quatre principes de base de l'apprentissage définis par les béhavioristes, soit le renforcement positif, la punition, l'extinction et le renforcement négatif. Ils ont donc tendance à prévenir et à régler les problèmes de comportement des élèves en utilisant des techniques sophistiquées destinées à amener une modification des comportements inadaptés. Ils ont par exemple recours à la récompense ainsi qu'au système d'émulation et utilisent fréquemment la feuille de route et le contrat de comportement.

Comme pour la composante autorité, l'intimidation repose sur la conception qu'une bonne gestion de classe passe par le contrôle du comportement des élèves. Cependant, au lieu de chercher à atteindre cet objectif en amenant progressivement les élèves à se conformer à leurs attentes, les adeptes de l'intimidation cherchent plutôt à forcer les élèves à leur obéir. Pour ce faire, ils utilisent le sarcasme, la moquerie, la force ou la punition sévère. Les enseignantes et les enseignants qui privilégient cette composante tentent aussi de « mettre les fauteurs de troubles à leur place dès le départ » en leur faisant perdre la face devant

Photo : Denis Garon

leurs pairs. Ils n'hésitent pas à faire preuve d'une grande sévérité envers les élèves fautifs et leur gestion de classe est habituellement fondée sur la lutte de pouvoir avec les élèves.

Finalement, les adeptes de la permissivité sont d'avis que l'on doit intervenir le moins possible dans le processus de gestion de classe parce que le contrôle inhibe le développement naturel de l'autonomie des élèves. Ces derniers croient en général que leur rôle consiste avant tout à favoriser le développement de l'autonomie et de la libre expression. En conséquence, ces enseignantes et enseignants exercent moins leur autorité et ont tendance à s'en remettre au bon vouloir des élèves.

L'importance relative de chacune de ces composantes dans les représentations et les pratiques des enseignantes et des enseignants constitue leur profil personnel de gestion de classe et explique en partie les différences dans les attitudes et les façons de faire des enseignants en ce qui concerne la gestion de classe. Il est à noter que la recherche soutient le bien-fondé et l'efficacité relative de la plupart des composantes qui viennent d'être présentées. Autrement dit, il n'y a pas vraiment de profil meilleur qu'un autre dans l'absolu. Cependant, le lecteur aura déjà deviné que deux composantes sont jugées répréhensibles : l'intimidation et la permissivité. La première possède le grave défaut de créer beaucoup de ressentiment chez les élèves et de les amener à détester l'école. La seconde insécurise les élèves et mène fréquemment ses adeptes à perdre le contrôle de leur groupe. En effet, dans ses manifestations extrêmes, la permissivité équivaut au désengagement complet quant à la responsabilité professionnelle de gestion. Par ailleurs, l'utilisation de trucs et de recettes, sans être vraiment condamnée par la recherche, n'est pas une façon de faire recommandable. En effet, elle ne s'appuie sur aucune théorie de l'apprentissage ou de l'enseignement et l'efficacité hors contexte des trucs glanés ça et là demeure pour le moins douteuse.

Facteurs déterminant le profil de gestion de classe

Selon Reynolds (1995), plusieurs facteurs influent sur le profil de gestion de classe des enseignantes et des enseignants. En plus de la personnalité et du tempérament, cette auteure suggère que l'expérience et le sexe des enseignants ainsi que l'âge et les autres caractéristiques des élèves déterminent aussi en partie le profil de gestion de classe. Ainsi, les recherches sur le sujet indiquent certaines différences entre les débutants et les experts quant à l'importance des composantes définies plus haut. Par exemple, les débutants ont davantage recours à l'intimidation et aux trucs et recettes que les experts. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants d'expérience sont plus portés sur l'autorité et la socioémotivité (Reynolds, 1992).

En ce qui concerne les pratiques de gestion de classe qui varieraient selon le sexe des enseignants, la recherche montre quelques différences entre les femmes et les hommes qui enseignent. Ainsi, les enseignantes auraient davantage recours à des pratiques apparentées à la modification du comportement et à la composante sociosystémique, alors que les enseignants auraient plus souvent recours à l'autorité et à l'intimidation (Chouinard, 2000).

L'âge des élèves est un autre facteur qui influe sur le profil de gestion de classe. Ainsi, les enseignantes et les enseignants ont tendance à être plus permissifs envers les élèves plus âgés du secondaire, alors que les enseignantes du primaire ont davantage recours à la socioémotivité. Finalement, les caractéristiques des élèves exercent, elles aussi, une influence notable sur le profil de gestion de classe des enseignants. Ainsi, les enseignantes et les enseignants ont tendance à être plus permissifs envers les élèves performants et à utiliser davantage la modification du comportement avec les élèves désobéissants (Chouinard, 1999).

Une gestion automatisée ou réflexive?

Cela dit, les enseignantes et les enseignants sont plus ou moins conscients de leur profil de gestion de classe. Sujets à l'influence des différents facteurs qui viennent d'être présentés, ils adoptent au fil des ans des façons de faire qui correspondent à leur situation particulière et aux besoins de leurs élèves, et ce, souvent sans très bien s'en rendre compte. C'est ce qu'on entend par une gestion de classe automatisée. Cela ne va malheureusement pas sans entraîner son lot de problèmes. Tout d'abord, il est très difficile dans ces conditions d'adapter sa pratique lorsque changent les conditions environnementales. Cela explique en partie pourquoi certains enseignants chevronnés rencontrent des difficultés d'adaptation importantes lorsqu'on leur confie des groupes d'âge différents de ceux auxquels ils sont habitués. De la même façon, le passage d'un groupe d'élèves de l'adaptation scolaire à un groupe d'élèves d'une classe ordinaire (et vice versa) est souvent la cause de biens des problèmes d'adaptation de gestion de classe pour l'enseignant concerné. Ensuite, le recours à des modes automatisés rend difficile la communication entre pairs et les échanges de vues portant sur la gestion de classe. Il n'est pas facile en effet de mettre des mots sur des pratiques spontanées, non appuyées sur un référentiel explicite. En conséquence, la transmission du savoir-faire à des stagiaires en formation ainsi que le soutien aux nouveaux enseignants se révèlent une entreprise souvent décevante en ce qui concerne la gestion de classe.

Selon nous, toutes ces raisons militent en faveur d'une gestion de classe réflexive. En fait, Weber (1986) suggère que le meilleur profil en gestion de classe est de nature pluraliste-analytique. Comme son nom le laisse entrevoir, ce profil consiste, pour une enseignante ou un enseignant, à moduler les différentes composantes de son profil de gestion de classe à partir d'une analyse rigoureuse de la situation et des contingences. Ainsi, l'enseignante et l'enseignant « pluralistes » adaptent leur gestion de classe aux acquis et aux besoins des élèves qui leur sont confiés. Cette façon de faire est très efficace puisqu'elle permet aux agents d'éducation d'adapter rapidement leurs pratiques aux particularités et aux fluctuations de l'environnement ainsi qu'aux exigences de la tâche.

Pour pouvoir être appliqué, le profil pluraliste-analytique fait toutefois appel à une connaissance approfondie des différentes composantes de la gestion de classe et des méthodes qui leur sont associées. Il s'agit d'un mode de gestion hautement contrôlé, systématique et réfléchi qui ne peut se satisfaire de l'application machinale de trucs et de recettes. C'est pourquoi dans le contexte de ce profil, le processus consistant à créer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage passe par plusieurs étapes prédéterminées plutôt que par l'application aveugle de procédés techniques, sans avoir recours à un référentiel construit.

À cet effet, une première étape consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à expliciter les conditions idéales à instaurer dans la classe. Ces conditions devraient s'appuyer sur le référentiel constitué par les conceptions personnelles de l'enseignant plutôt que sur des standards universellement admis. En effet, la recherche souligne que ces standards n'existent pas et qu'il y a peu d'absolus du type « En gestion de classe, il faut toujours… » ou bien « En classe, il ne faut jamais… ».

Une deuxième étape fait appel à l'analyse des conditions environnementales particulières de la classe dont on veut assurer la gestion. Cette étape suppose l'évaluation continue des conditions désirées afin de s'assurer que ces dernières correspondent aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'environnement. La troisième étape consiste à choisir et à mettre en place des pratiques appropriées de gestion issues des composantes acceptables de la gestion de classe et choisies en fonction des paramètres précédents. Finalement, la quatrième étape consiste à évaluer l'efficacité des pratiques retenues et, au besoin, à procéder aux ajustements nécessaires.

Ce processus étapiste et structuré possède l'avantage énorme de permettre à l'enseignante et à l'enseignant d'aborder la gestion de classe de façon proactive plutôt que de façon réactive, ce qui facilite beaucoup la gestion de classe. La prise en compte des conditions particulières de la classe favorise par

ailleurs l'adoption d'objectifs réalistes, alors que la spécification préalable de ces derniers rend possible l'évaluation de leur l'atteinte. Au delà des trucs et des recettes et de la pratique non réfléchie, l'adoption d'un profil de gestion pluraliste-analytique assure donc une plus grande efficacité aux entreprises des enseignantes et des enseignants quand il s'agit de la gestion de classe. De plus, l'adoption d'un profil de gestion appuyé sur un référentiel structuré facilite beaucoup la transmission des compétences et des savoirs afférents à la gestion de classe dans le contexte de la formation initiale ou continue des maîtres et dans celui de l'aide à l'introduction à la fonction d'enseignant. Finalement, l'approche réflexive facilite grandement l'adaptation aux changements des conditions environnementales. Cela est particulièrement pertinent dans le cadre de l'actuelle réforme que connaît le système d'éducation québécois. Cette réforme suppose en effet que des modifications importantes sont apportées à l'environnement de la classe : nouvelles façons d'enseigner et d'évaluer, coopération accrue entre les élèves et entre les enseignants, généralisation des technologies de l'information et de la communication, approche par compétences, fonctionnement par cycles, etc. Nul doute que la mise en œuvre de ces changements ne pourra se faire sans une remise en question des pratiques de gestion de classe ni sans une adaptation réfléchie des pratiques pédagogiques aux nouvelles contingences.

M. Roch Chouinard est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Gaëtan Morin, 1996.

CHOUINARD, R. (sous presse). *Différences d'attitudes et de comportement en classe selon le sexe de l'enseignant et des élèves. In* J. Fijalkow et T. Nault, De Boeck.

CHOUINARD, R. « Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe », *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 1999, p. 497-514.

REYNOLDS, A. What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 1992, 62 (1), p. 1-35.

REYNOLDS, A. The Knowledge Base for Beginning Teachers : Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. *The Elementary School Journal*, 95 (3), 1995, p.199-221.

WEBER, W. A. *Classroom Teaching Skills*. 3e édition, Lexington, MA : D.C. Heath and Co., 1986.

Questionnaire : Mon profil de gestion de classe

Indiquez votre degré d'accord à chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant le mieux à ce que vous pensez.

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

01 Un des principaux rôles de l'enseignant ou de l'enseignante est de maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe, et ce, en contrôlant personnellement le comportement de ses élèves. 1 2 3 4 5

02 Récompenser les élèves méritants ou leur donner du renforcement est une excellente façon de gérer sa classe. 1 2 3 4 5

03 En gestion de classe, la tâche principale de l'enseignant(e) consiste à aider les élèves à comprendre et à respecter les règles choisies par le groupe. 1 2 3 4 5

04 L'utilisation d'activités d'apprentissage appropriées encourage habituellement les élèves à bien se comporter parce que cela diminue l'ennui et la frustration. 1 2 3 4 5

05 La menace de la punition et la punition peuvent être très efficaces lorsqu'elles sont bien utilisées. 1 2 3 4 5

06 En ce qui concerne le comportement des élèves, il est préférable de leur imposer le moins de limites possible afin de leur permettre de développer tout leur potentiel et leur autonomie. 1 2 3 4 5

07 En ce qui concerne la gestion de classe, l'action la plus importante de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à faire en sorte d'avoir de bonnes relations avec ses élèves. 1 2 3 4 5

08 Une gestion de classe efficace passe avant tout par l'instauration dans la classe d'un système de règles déterminées par l'enseignant ou l'enseignante. 1 2 3 4 5

09 Une bonne gestion de classe consiste principalement à renforcer les comportements appropriés et à décourager les comportements déviants. 1 2 3 4 5

10 L'utilisation du conseil de coopération et de sessions collectives de résolution de problèmes sont parmi les moyens les plus efficaces pour régler les problèmes de gestion de classe. 1 2 3 4 5

11 L'utilisation de stratégies pédagogiques efficaces contribue grandement à prévenir et à régler les problèmes de comportement. 1 2 3 4 5

12 On peut utiliser le sarcasme en classe mais avec précaution et seulement après que de solides relations auront été établies avec les élèves. 1 2 3 4 5

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

13 Trop de contrôle peut entraver le développement naturel de l'autonomie des élèves. 1 2 3 4 5

14 En ce qui concerne la gestion de classe, le rôle le plus important de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à établir et à maintenir de bonnes relations avec ses élèves. 1 2 3 4 5

15 C'est le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de choisir personnellement des règles de vie pour sa classe. 1 2 3 4 5

16 Un bon système d'émulation appliqué à tout le groupe peut vraiment faciliter la gestion de classe. 1 2 3 4 5

17 Une bonne gestion de classe passe avant tout par la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves. 1 2 3 4 5

18 Faire en sorte que chaque élève fasse des apprentissages significatifs est une excellente façon d'instaurer et de maintenir la discipline en classe. 1 2 3 4 5

19 Une gestion de classe efficace passe parfois par le recours à la coercition. 1 2 3 4 5

20 En gestion de classe, il est préférable d'être un peu trop permissif qu'un peu trop « contrôlant ». 1 2 3 4 5

21 La qualité de la gestion de classe se mesure avant tout par la nature des relations entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante. 1 2 3 4 5

22 Une gestion de classe efficace passe par l'établissement et le maintien du contrôle de la classe à l'aide d'un code de vie élaboré par l'enseignant ou l'enseignante. 1 2 3 4 5

23 En gestion de classe, il est primordial de savoir récompenser et appliquer des conséquences. 1 2 3 4 5

24 Une gestion de classe efficace a pour but principal d'aider le groupe à devenir capable de régler lui-même plusieurs de ses problèmes. 1 2 3 4 5

25 Les activités d'apprentissage que choisit l'enseignant ou l'enseignante ont une répercussion importante sur le comportement des élèves. 1 2 3 4 5

26 L'utilisation du sarcasme peut, à certaines conditions bien précises, constituer un moyen acceptable de contrôler le comportement de certains élèves. 1 2 3 4 5

27 Une gestion de classe efficace passe parfois par la punition sévère des comportements inadéquats. 1 2 3 4 5

À l'aide du tableau présenté ci-après, établissez maintenant votre profil de gestion de classe. À cette fin, calculez votre moyenne pour chacune des composantes en divisant la somme des points encerclés à chacun des énoncés d'une composante par le nombre total d'énoncés rattachés à celle-ci (arrondir le résultat à un chiffre après le point).

PROFIL DE GESTION DE CLASSE

Composantes	Énoncés					Somme	Divisé par	Résultats (sur 5)
Autorité (au)	01	08	15	22			4	
Modification du comportement(mc)	02	09	16	23			4	
Système social (ss)	03	10	17	24			4	
Accent sur la pédagogie (pe)	04	11	18	25			4	
Intimidation (it)	05	12	19	26	27		5	
Permissivité (pm)	06	13	20				3	
Socioémotivité (se)	07	14	21				3	

Votre profil indique quelles sont les composantes prédominantes de votre style de gestion de classe. Vous pouvez aussi comparer vos résultats avec ceux de collègues et, ainsi, mieux connaître vos caractéristiques personnelles. Cela dit, les opérations de validation de ce questionnaire n'étant pas encore tout à fait terminées, il est conseillé d'être prudent dans l'interprétation de vos résultats. Ce questionnaire vous est proposé pour favoriser la prise de conscience et la réflexion personnelle ainsi que pour susciter les discussions entre collègues, que ce soit dans le cadre de la formation initiale des maîtres ou dans le contexte de la formation continue.

UNE VISION PÉDAGOGIQUE QUI SE RÉFLÉCHIT

VERS L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ SCOLAIRE

INTRODUCTION

La fonction de socialisation est primordiale dans la mission de l'école. Dewey (1990) a été l'un des premiers à signaler l'importance de considérer l'éducation comme un processus social. Son idée centrale consiste à voir dans l'école une minisociété où l'enfant se prépare à résoudre des problèmes auxquels il devra faire face demain, lorsqu'il sera adulte. C'est en résolvant avec d'autres des problèmes qu'il doit affronter quotidiennement en classe que l'élève acquiert cette préparation. L'école vise donc, entre autres, à préparer l'élève à vivre en société en reproduisant en ses murs le contexte social auquel il appartient. Cette conception de la mission de l'école s'inspire donc de l'idée même de la démocratie, soit le partage des intérêts du groupe par tous ses membres.

La classe devient donc un laboratoire, non seulement pour explorer de nouvelles connaissances, mais aussi pour faire l'apprentissage de l'autonomie, de l'autocontrôle et surtout, de la responsabilité à l'égard de soi et des autres. Cette idée n'est pas nouvelle. Par exemple, Glasser (1971) a proposé une approche visant à rendre l'élève responsable de son comportement en l'amenant à effectuer des choix et en assumant les conséquences qui en découlent. Dans cette perspective, l'élève apprend à vivre en société, à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leur aptitude à satisfaire les leurs.

Depuis quelques années, émerge l'idée que se développe dans la classe une véritable communauté d'apprenants, responsables non seulement de leurs apprentissages, mais également de la qualité du climat dans lequel ils apprennent. Ainsi, Baloche (1998) soutient que la classe doit être un endroit où chaque élève non seulement reçoit de l'attention des pairs et de l'enseignant mais aussi s'intéresse aux autres; le respect mutuel s'installe et tous se sentent physiquement et émotivement en sécurité dans la classe.

Cela étant, l'enseignant doit encourager les élèves à discuter des règles de vie et des valeurs dont s'inspirent ces règles. Deux valeurs apparaissent donc essentielles : le respect, (de soi, des autres, de l'environnement) et la responsabilité (la sienne, celle des autres et à l'égard de l'environnement). La discussion sur la nécessité pour les membres d'un groupe de partager des valeurs et de se donner des règles de vie les amène à se sentir davantage intégrés à ce groupe et à prendre conscience qu'ils ont une influence certaine sur l'instauration et le maintien d'un climat favorisant les apprentissages de chacun. Ils comprennent alors qu'ils participent activement à une communauté d'apprentissage dont les membres partagent des buts communs, ce partage étant la prémisse à l'exercice d'une citoyenneté scolaire qui repose sur la démocratie. Par ailleurs, l'idée même de démocratie suppose la nécessité d'énoncer des règles, d'en discuter et de comprendre leur signification. Piaget (1957), qui s'est intéressé au développement moral de l'enfant, affirme que la règle est importante puisqu'elle est la condition d'existence du groupe social et que plus l'enfant grandit, plus il comprend que la règle dépend de l'accord mutuel. On ne peut concevoir l'épanouissement de la démocratie en classe, par conséquent l'exercice de la citoyenneté, sans l'existence des règles de vie et du respect de celles-ci.

Cependant, c'est dans les petits groupes qu'on apprend les mécanismes élémentaires de la démocratie (y compris le règlement des controverses et des conflits); d'abord, l'élève expérimente en petits groupes et, par la suite, utilise les apprentissages qui en découlent dans des groupes plus vastes (par exemple le groupe classe) où les problèmes sont plus complexes. C'est à cette condition que le groupe classe (ou l'école) pourra devenir une minisociété dont les membres exercent leur citoyenneté scolaire dans le respect mutuel et guidés par des buts communs. Ainsi, la stratégie qui consiste à utiliser en classe la pédagogie de la coopération, dans laquelle les interactions sociales dans de petits groupes sont omniprésentes, prend toute son importance; c'est ce point de vue que nous privilégions dans le présent article. Mais d'abord, qu'est-ce que coopérer? La lecture des œuvres d'auteurs ayant réfléchi au sens de ce concept nous permet de dégager des indicateurs de la coopération. Piaget (1957) suggère que la coopération se caractérise par le respect mutuel, l'égalitarisme et la réciprocité, celle-ci étant la capacité d'intégrer l'idée d'autrui à son propre point de vue. Dewey (1990) précise qu'il doit y avoir une communication entre les individus et une libre interaction entre eux. Enfin, pour Deutsch (1949), la notion d'interdépendance des buts est cruciale.

Un certain nombre de conditions afférentes à ces indicateurs doivent cependant être satisfaites pour que la coopération se développe véritablement entre les élèves. Selon Johnson et Johnson (1987), le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer. Nous décrivons donc ci-après six conditions essentielles qui doivent être présentes pour qu'il y ait coopération entre les élèves.

PREMIÈRE CONDITION : LES ÉLÈVES COMPRENNENT POURQUOI IL EST IMPORTANT D'APPRENDRE À COOPÉRER

Les élèves doivent avant tout comprendre pourquoi il est si important d'apprendre à coopérer. Ces dernières années, plusieurs chercheurs ont déterminé des obstacles à l'émergence de la coopération entre les élèves lorsque la préparation a été négligée. On suppose souvent que les élèves savent travailler ensemble, de prime abord, de manière constructive. Pour sa part, Cohen (1994) suggère aux enseignants d'amener les élèves à discuter de l'importance de la coopération dans la vie adulte et d'enseigner les normes et les habiletés coopératives. Outre qu'ils insistent sur l'enseignement des habiletés coopératives, Johnson, Johnson et Holubec (1992) proposent aux enseignants d'apprendre aux élèves à valoriser les différences individuelles perçues comme un atout.

DEUXIÈME CONDITION : LES ÉLÈVES SONT EN PETITS GROUPES

Dans un petit groupe, la participation de chacun est plus facile. L'élève peut plus aisément s'exprimer et il peut demander de l'aide sans s'attirer des remarques désobligeantes.

Photo : Denis Garon

On forme donc des groupes de 4 ou 5 élèves parce qu'ils sont les plus efficaces. Cependant, au début, lorsqu'on instaure la pédagogie de la coopération, il est important de demander aux élèves de travailler en dyades.

La diversité existe de plus en plus dans chacune des classes des écoles québécoises : diversité ethnique, diversité religieuse, différences sur les plans physique et intellectuel, différences dans le mode de vie, différences dans le rendement scolaire, dans la participation à des activités artistiques et sportives et différences dans le comportement, etc. La composition des groupes restreints doit refléter cette hétérogénéité d'habiletés, de talents et de caractéristiques personnelles. De plus, dans chacun des groupes, il est important d'inclure des garçons et des filles ayant des résultats scolaires différents. Les regroupements hétérogènes amènent les élèves à aborder les problèmes en ayant des points de vue à la fois différents et complémentaires.

TROISIÈME CONDITION : LES ÉLÈVES PRATIQUENT L'INTERDÉPENDANCE POSITIVE

La réussite de l'apprentissage coopératif dépend surtout du degré d'interdépendance positive auquel est parvenu le groupe. Le succès d'un élève n'est possible que si le groupe réussit. Ainsi chaque membre de l'équipe a la perception d'être lié aux autres de telle façon qu'il ne peut réussir sans que ses coéquipiers eux-mêmes réussissent. Selon Johnson et Johnson (1987), les élèves doivent percevoir que les efforts de l'un profitent à l'ensemble de l'équipe

et vice-versa. En conséquence, les membres de l'équipe doivent absolument coordonner leurs actions pour réussir la tâche demandée : un ou deux élèves ne peuvent réussir seuls la tâche demandée. L'enseignant doit donc structurer les activités coopératives en groupes restreints pour que la réussite des membres de l'équipe dépende de l'engagement de tous. Ainsi chaque membre de l'équipe se préoccupe de la réussite de ses coéquipiers tout autant que de la sienne.

Selon Johnson, Johnson et Holubec (1992), l'interdépendance positive se développe particulièrement en partageant des buts, des ressources, des tâches et en assumant des rôles complémentaires. Ainsi tous les membres de l'équipe, connaissant le but à atteindre, doivent avoir le sentiment que le succès de l'équipe dépend de l'atteinte de ce but par tous et que tous doivent faire des efforts pour y parvenir. L'interdépendance positive peut être structurée à partir du partage des ressources : chaque membre de l'équipe ne dispose que d'une partie de l'information ou bien il n'y a qu'une seule feuille-réponse disponible. On peut structurer l'interdépendance des tâches en les divisant en plusieurs parties : un membre ne peut réaliser seul la tâche globale et chacun a une tâche précise à faire. Enfin, il peut y avoir interdépendance des rôles : chaque membre assume un rôle complémentaire dont l'équipe a besoin pour fonctionner efficacement.

Les responsabilités de chaque membre du groupe se manifestent de plusieurs façons. En premier lieu, l'élève est responsable d'effectuer ses propres apprentissages; il doit maîtriser de nouvelles connaissances et, éventuellement, en faire la démonstration. Au terme d'un travail coopératif, tout élève devrait avoir augmenté son bagage de connaissances et être mieux préparé à effectuer seul une tâche semblable.

En second lieu, l'élève doit s'acquitter de ses responsabilités en menant à terme la tâche qui lui a été assignée. Ce faisant, il contribue au succès de l'équipe, ce qui permet à tout le groupe de progresser. Il est donc important que chacun reconnaisse l'importance de sa contribution dans la réussite du groupe; un membre ne peut s'en remettre aux autres pour effectuer la tâche qui lui est dévolue.

Photo : Denis Garon

L'enseignant doit s'assurer que la responsabilité individuelle se développe au sein du groupe. À la fin d'une activité, il demandera aux coéquipiers d'évaluer leur participation à l'aide de questions telles que : *Qu'est-ce qui a contribué au bon fonctionnement de notre équipe? Qu'est-ce qui a nui? Est-ce que chacun a contribué?* L'enseignant doit également veiller à ce que les équipes ne soient pas trop nombreuses, car on observe un plus grand sens des responsabilités chez les membres d'équipes plus petites.

Chaque membre a aussi une responsabilité collective qui exige que tous les individus du groupe progressent; ainsi chaque individu doit assister ceux qui ont besoin d'aide pour qu'ils connaissent le succès à leur tour. La responsabilité d'un élève portera alors tout autant sur son propre engagement que sur le soutien offert aux membres de l'équipe.

L'interaction verbale des élèves est une des clés de l'apprentissage coopératif. Les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnements. En écoutant les autres et en exprimant souvent ses points de vue, l'élève apprendra à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour le dire. Pour plusieurs chercheurs et enseignants, la communication est l'un des aspects les plus importants de la coopération : si les individus ne peuvent communiquer entre eux, ils ne peuvent pas coopérer. Par conséquent, les habiletés de communication devraient être développées chez tous les élèves qui seront alors en mesure de communiquer plus clairement leurs idées, de formuler une hypothèse ou de réagir à une opinion.

Les échanges de points de vue entre les coéquipiers permettent d'explorer et d'analyser des connaissances nouvelles et de les discuter à partir d'exemples. Le fait de discuter dans un petit groupe d'individus plutôt qu'en grand groupe augmente le nombre d'échanges d'idées, tout en permettant d'accroître la confiance dans ses propres idées. Les enseignants observeront que les élèves s'expriment plus souvent et plus spontanément dans un groupe restreint : il est alors plus facile d'engager une discussion, de remettre en question ou de préciser un point de vue.

Pour travailler efficacement en groupe coopératif, les élèves doivent utiliser des habiletés; celles-ci permettent d'améliorer les interactions dans le groupe. Les concepteurs des méthodes coopératives divisent généralement les habiletés coopératives en deux groupes : les habiletés sociales et les habiletés cognitives. Les habiletés sociales permettent à l'élève de développer et de maintenir des relations harmonieuses dans le groupe. Par exemple, des habiletés comme utiliser le prénom des coéquipiers, regarder l'interlocuteur, encourager, offrir de l'aide, entrent dans cette catégorie. Pour leur part, les habiletés cognitives permettent à l'élève de mieux traiter l'information disponible et de la rattacher aux connaissances antérieures. En voici quelques exemples : résumer une idée, formuler une hypothèse, tirer une conclusion, construire un schéma.

La formation des élèves au travail coopératif doit absolument inclure l'enseignement des habiletés de coopération qui peuvent être enseignées tout au début du travail coopératif. Des chercheurs et des enseignants soutiennent que le fait de ne pas utiliser les habiletés coopératives des élèves peut souvent expliquer les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans les groupes restreints. Les habiletés coopératives sont différentes des habiletés utilisées dans les classes traditionnelles; on conçoit aisément que les élèves ont eu peu d'occasions d'apprendre ces habiletés par la voie de l'enseignement traditionnel. Il est donc normal de constater que certains élèves ont au début de la difficulté à s'adapter au travail d'équipe. Après avoir appris à utiliser leurs habiletés coopératives, les élèves percevront mieux qu'elles répondent à un besoin.

C'est à travers le travail coopératif en groupes restreints que l'élève expérimentera diverses formes d'interaction où les règles et les normes sont présentes. En effet, comment discuter correctement d'un sujet ou participer efficacement à la résolution d'un problème si un élève est incapable d'attendre son tour pour parler? Où s'il n'écoute pas l'autre qui parle ou s'il refuse de reconnaître le bien-fondé d'une idée plus pertinente que la sienne? Apprendre à participer à une discussion ou réaliser une tâche collective demandant des compétences intellectuelles amènent l'élève à penser par lui-même et à prendre des décisions; en outre, l'élève s'initie aux règles sociales qui le guideront graduellement à l'apprentissage de la citoyenneté en prenant en compte le bien de la petite collectivité (le groupe restreint) et, par la suite, celui de la communauté dans son ensemble (la classe).

M. Jean-Pierre Jodoin est étudiant au doctorat en sciences de l'éducation et est chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal.

Références

BALOCHE, Lynda A. *The Cooperative Classroom : Empowering Learning*. Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall, 1998, 260 p.

COHEN, Elizabeth G. *Le travail de groupe. stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Trad. de l'américain par Fernand Ouellet, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994, 207 p.

DEUTSCH, Morton. « A Theory of Co-operation and Competition », *Human Relations*, vol. II, nº 2 (avril), 1949, p. 129-152.

DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Trad. de l'américain par Gérard Deledalle, 2e édition, Paris, Armand Colin, 1990, 446 p.

GLASSER, William. *La « Reality Therapy » — Nouvelle approche thérapeutique par le réel*. 2e édition, Paris, E.P.I., 1971, 215 p.

JOHNSON, David W. et Roger T. JOHNSON. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 2e édition, Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall, 1987, 193 p.

JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON et Edythe JOHNSON HOLUBEC. *Advanced Cooperative Learning*. édition révisée, Edina (MN) : Interaction Book Co., 1992.

PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France, 1957, 334 p.

LA GESTION DE CLASSE À L'ENSEIGNE DE LA RÉFORME

À l'heure actuelle, notre système d'éducation est fortement marqué par les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation qui suscitent de nombreuses remises en question sur le plan des pratiques pédagogiques. Cependant, l'évolution perceptible dans le domaine de l'éducation tient compte des expériences et des initiatives tentées dans différents milieux scolaires afin que l'école puisse mieux s'ajuster aux exigences contemporaines tout en assurant la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

Plusieurs enseignants ont été réunis pour mettre en commun leur expérience en gestion de classe. Ils sont titulaires de classes ordinaires, multiprogrammes ou spéciales. Depuis plusieurs années, tous s'efforcent de renouveler leur pédagogie. Ils ont accepté de répondre à nos questions et de partager leurs propos afin d'alimenter une réflexion essentielle.

Lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils entendaient par l'expression « gestion de classe », les enseignants interrogés n'ont pas tardé à émettre des propos convergents pour dire qu'il s'agit en gros du fonctionnement mis en place à l'intérieur de la classe. De fait, la gestion de classe consiste pour eux à rassembler des conditions favorisant l'apprentissage. Mais tout n'est pas dit pour autant et il faut y voir de plus près. En effet, lorsqu'ils sont amenés à définir ce que recouvre ce concept, les enseignants semblent directement interpelés par leurs valeurs pédagogiques. En effet, ce sont ces valeurs qui mettent en lumière leur conception de l'apprentissage et qui se répercutent sur les choix relatifs à l'aménagement et à l'organisation de l'environnement immédiat de l'élève. Une excellente gestion de classe recouvre, selon eux, une réalité très complexe qui touche à toute la vie de la classe.

La plupart des participants reconnaissent que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut plus enseigner de la même façon que celui d'autrefois, puisqu'il tente d'amener tous ses élèves à prendre en charge leur apprentissage. Son rôle s'est considérablement modifié au fil du temps : il est maintenant devenu un médiateur, un accompagnateur, un superviseur, une ressource. Ainsi, il n'est plus seulement, comme par le passé, un adulte scolarisé qui partage son savoir, mais un intervenant qui aide l'enfant à apprendre et qui s'organise pour mettre en place des conditions favorables et facilitantes. Selon Luce, il faut constamment garder à l'esprit le fait que la salle de classe n'appartient pas seulement à l'enseignant et qu'elle doit ressembler au groupe qui l'habite. Transformée en milieu de vie, elle doit être agréable et propice à l'apprentissage.

De l'avis de la plupart des participants, il apparaît indispensable d'obtenir l'appui des parents. Pour eux, le climat de la classe et la dynamique relationnelle sont des éléments actuellement aussi importants que les éléments scolaires. Ils veulent que leurs enfants apprennent, certes, mais qu'ils acquièrent et développent également ces compétences dites transversales qui leur serviront toute la vie. Par conséquent, lorsqu'on met en place un fonctionnement différent, il est souhaitable de l'expliquer très tôt aux parents afin de recevoir leur appui. Ces derniers trouvent souvent étonnant que les élèves et l'enseignant puissent formuler leurs attentes réciproques et s'entendre pour organiser le « vivre ensemble » de même qu'un certain nombre de projets. C'est encore plus délicat, quand il s'agit de classes multiprogrammes, car les parents pressentent que le fonctionnement de la classe sera forcément différent de celui qu'ils ont eux-mêmes connu et que le matériel pédagogique sera utilisé avec beaucoup de latitude.

Pour l'ensemble des participants, une gestion harmonieuse et personnalisée tient compte certes de l'aménagement de l'espace et du temps, mais aussi du climat propice à l'apprentissage de même que des ressources matérielles et humaines disponibles. Pour Marie-Claude, le grand défi à relever, c'est la cogestion avec les enfants. Dans la perspective de l'apprentissage par projets, c'est tout indiqué. Cependant, cela ne se fait pas facilement, ni du jour au lendemain. D'autres participants le confirment : cela prend du temps pour installer un cadre pédagogique dans lequel les projets vont naître et prendre de l'envergure. Par ailleurs, étant donné que la dynamique de la classe dépend aussi des groupes, il est inévitable qu'elle soit différente d'une année à l'autre, puisque ce ne sont pas les mêmes enfants qui forment la classe. À cet égard, la plupart des participants croient qu'il est nécessaire de bien prendre le temps de définir ensemble et d'instaurer le fonctionnement souhaité. On gagne du temps par la suite, car la confiance est établie. En effet, puisqu'on apprend ensemble en le faisant, cela permet de développer la cohésion du groupe-classe.

Quelques participants reconnaissent, à l'instar de Christine, que les élèves en difficulté d'apprentissage permettent à l'enseignant de relever des défis stimulants. En travaillant avec eux, soit en classe ordinaire ou en classe spéciale, on se rend compte de l'importance d'une gestion participative, même si cela semble, au départ, beaucoup plus exigeant. Plus on intervient dans cette optique, plus il devient évident que tous les enfants sont en mesure de se prononcer à propos de l'organisation, de l'affichage, des règles de vie et des aspects scolaires. Avec la confiance qu'on leur manifeste, il leur est plus facile de devenir des élèves fiers, autonomes et responsables. C'est pourquoi, il est souhaitable que les décisions qui les concernent soient prises avec eux.

Par ailleurs, si on a la chance d'accompagner une partie de ses élèves pendant plus d'une année (comme ce peut être le cas dans le fonctionnement par cycles), les élèves s'initient alors entre eux, accueillent les nouveaux, les aident à s'organiser et les encouragent à prendre une part active à la vie de la classe. Cela n'empêche pas quelques tensions compréhensibles, puisque les anciens doivent justement apprendre à tenir compte des nouveaux. Mais, que ce soit ou non dans une classe multiprogramme, les avantages d'un fonctionnement par cycles de deux ans semblent évidents. On y observe davantage d'entraide et de collaboration. De plus, en combinant des classes, on constate que les enfants interagissent plus librement et apprennent les uns des autres, ce qui contribue à éliminer la croyance tenace que les apprentissages sont liés à un âge déterminé.

Yves voit dans une classe bien organisée la possibilité de maximiser l'emploi de son temps pour mieux agir. Lorsque la classe est aménagée de façon fonctionnelle et que les règles sont bien établies et comprises, l'enseignant peut alors enseigner, c'est-à dire intervenir à bon escient et se centrer vraiment sur l'apprentissage. Le défi consiste alors à créer une communauté d'apprenants, un club de personnes qui lisent, qui écrivent et qui réfléchissent ensemble. Dans un tel contexte, précise Loran, on sent qu'il se passe quelque chose d'important, qu' il y a de la fraternité et du respect, un sentiment de sécurité et de confiance, l'impression d'appartenir à une sorte de famille élargie. Les élèves sont fiers les uns des autres et ils peuvent réaliser ensemble des projets qui leur tiennent à cœur. Ainsi, la coopération peut se vivre au quotidien et l'apport de chaque personne se révèle indispensable.

Parmi les avantages que procure une gestion de classe décentralisée, l'évolution de l'estime de soi peut être considérée comme un élément positif et déterminant, car les élèves sont plus conscients de leur cheminement. Le climat chaleureux de la classe rend plus faciles les mises au point inévitables. Bien que tous constatent qu'un cadre – aussi souple soit-il – nécessite des ajustements constants, ils reconnaissent aussi d'emblée que, dans une approche participative, les élèves participent constamment aux décisions et les influencent manifestement. Lorsque le modèle de l'enseignement magistral ou frontal est délaissé, l'enseignant peut intervenir plus souvent auprès de groupes restreints ou auprès des individus.

Photos : Denis Garnon

Tous s'entendent pour soutenir que les attentes sociales ne sont plus les mêmes qu'auparavant. Plusieurs insistent sur la nécessité de s'adapter à de nouveaux contextes, à de nouveaux besoins, à de nouveaux comportements, à de nouveaux champs d'intérêt. Étant donné que la vie change et que la société évolue, des répercussions se font nécessairement sentir dans le milieu scolaire. Ils admettent ainsi que leur gestion de classe s'est considérablement transformée au cours des années.

Avant de modifier leurs pratiques pédagogiques, la plupart des participants reconnaissent qu'ils ont dû préciser leurs valeurs et réfléchir sur leur conception de l'apprentissage. Plusieurs d'entre eux demeurent critiques à l'égard des différents courants pédagogiques bien qu'ils perçoivent leur intérêt pour mieux situer leurs interventions.

Pour plusieurs enseignants, la transition s'est effectuée lorsqu'on leur a confié des classes multiprogrammes. Pour éviter de tout dédoubler, il fallait faire en sorte qu'il y ait des moments en commun, des temps de rencontre distincts, du travail autonome et en coopération. Il leur était alors difficile de maintenir une organisation collective. Par essais et erreurs, des mesures ont donc été prises. Il leur fallait non seulement s'approprier les programmes de plus d'un échelon, mais encore organiser la classe de manière à multiplier et à concilier les types d'interactions. Les expériences pédagogiques et l'évolution personnelle apparaissent pour eux souvent liées.

Tous reconnaissent qu'il ne sert à rien de changer pour changer. Il importe avant tout de se connaître puis d'accepter sa différence. Pour certains participants, il n'était pas question de faire table rase des pratiques pédagogiques antérieures, mais plutôt de les adapter, de les transformer en restant vigilants et ouverts. Consentir à revoir ses valeurs et veiller à se donner des défis stimulants, voilà tout un programme qui rassemble les participants, même si certains d'entre eux reconnaissent qu'il vaut mieux y aller progressivement.

« On ne peut pas tout changer en même temps », allègue Marie-Odile qui refuse de se laisser bousculer par des impératifs extérieurs. Quelques personnes partagent son point de vue et soulignent qu'il importe de reconnaître ses points forts, de se faire confiance, de ne pas tout changer à la fois, de se permettre des essais et des erreurs. L'enseignante est en apprentissage, elle aussi. C'est pourquoi il lui faut se perfectionner, lire, demeurer à l'affût. Si la perspective d'un grand changement peut faire peur, pourquoi ne pas envisager des petits changements, sur une base progressive?

D'autres participants précisent qu'il faut éviter de se lancer tête baissée et insistent sur le fait qu'il faut respecter ses collègues en ne devenant pour eux ni un modèle, ni une menace. De quel droit, en effet, peut-on déstabiliser un collègue qui résiste au changement? Apprendre à prendre des risques et à relever des défis peut se faire de diverses manières. Nous sommes riches de nos différences et, si chacun apporte le meilleur de lui-même, la vie de toute l'école s'en ressent positivement. Par ailleurs, demande Yves, un brin sceptique, les gens que l'on oblige à changer changent-ils plus que ceux qui changent d'eux-mêmes? Il soutient que la porte du changement s'ouvre de l'intérieur. Les autres participants sont d'accord avec lui. Pour qu'il y ait un effet profond, il vaut mieux éviter d'imposer des façons de faire et amener plutôt les gens à réfléchir tout en demeurant critiques. Dans cette optique, il propose de remplacer systématiquement dans notre vocabulaire le mot « erreur » par « approximation », c'est-à-dire ce que l'on réussit à faire de mieux pour le moment et qui peut justifier une demande d'aide. Dans cette perspective, il est bon, selon quelques personnes, d'avoir des mentors, des personnes-ressources inspirantes dont l'apport apparaît inestimable.

Un participant résume l'essentiel de son cheminement : il a lu et lit encore beaucoup pour approfondir des sujets

qui lui tiennent à cœur, il a visité d'autres écoles et d'autres classes et il en visite encore régulièrement, il s'est buté à des murs, heurté à des difficultés. Pour lui, on arrive à l'enseignement avec la capacité de se questionner et cette attitude est propice au changement.

Plusieurs participants avouent magasiner constamment de nouvelles idées pour améliorer leur gestion de classe. Certains mentionnent l'apport du perfectionnement donné dans les colloques et les congrès. Les réseaux plus ou moins officiels d'échanges de vues entre les enseignants de milieux différents présentent pour eux une grande richesse. Quelques personnes soulignent également le rôle positif de l'apprentissage par essais et erreurs, de l'analyse réflexive et des entretiens méthodologiques avec des collègues. Tous reconnaissent qu'il y a beaucoup de latitude pour expérimenter et pour innover. Outre qu'ils adoptent volontiers d'autres façons de faire, plusieurs soulignent l'intérêt de vérifier régulièrement auprès des élèves l'effet des changements introduits pour reconnaître les points forts et les points à améliorer.

Que ce soit dans son école, dans d'autres milieux, parfois même à l'étranger, la visite des classes d'autres enseignants peut effectivement se révéler inspirante, puisqu'il est possible d'en retirer des idées qui peuvent accroître l'efficacité de son organisation matérielle ou amener à réévaluer certains éléments de sa propre gestion. Ce ressourcement par les pairs est idéalement accompagné d'un partage avec des enseignants souvent aux prises avec des préoccupations similaires, mais qui ont pu élaborer d'autres réponses.

De plus, la présence stimulante et déstabilisante des stagiaires doublée de l'intérêt de leur inlassable questionnement apparaît certainement favorable. Avec les stagiaires, souligne-t-on, on se remet forcément en question, on doit trouver les mots pour expliquer et justifier ses façons de faire. Dans un environnement de classe stimulant, ils émettent à leur tour de nouvelles idées et en font bénéficier toute l'école.

Parmi les autres éléments qui ont permis l'évolution de leurs pratiques, la plupart des participants ont mentionné leurs lectures et les formations reçues, de même que le rôle capital des conseillers pédagogiques dans un accompagnement souvent différencié. Au quotidien, en plus de la pratique régulière de l'analyse réflexive, quelques participants ont souligné l'intérêt de l'observation réciproque et de la rétroaction donnée par une personne de confiance pour dégager ce qui a bien réussi ou entrevoir des pistes d'amélioration. Brigitte mentionne qu'on a besoin des autres et qu'on fait partie d'une chaîne sans fin. On apprend des autres et on les aide à notre tour. Plusieurs croient au « *coaching* » entre collègues. Cependant, pour se laisser influencer positivement, il faut écouter, évaluer, essayer, appliquer, s'ajuster, s'analyser, lire et surtout s'engager dans un processus de formation continue.

Les moments de rencontre avec les collègues ou l'équipe-cycle ont leur importance et sont encore plus utiles dans une optique de concertation. Ils gagnent à être facilités selon diverses formules (après la classe, durant une suppléance, lors de périodes libres simultanées, etc.). Tous évoquent la nécessité de tisser des liens avec les collègues afin de créer une équipe-école solidaire et atteindre une cohérence plus grande dans les choix pédagogiques. À cet égard, Yves relate que, dans son école, les enseignants privilégient, d'un commun accord, le recours à la littérature jeunesse pour favoriser les apprentissages en lecture et en écriture. Une telle vision partagée est extrêmement précieuse de l'avis des participants.

Certains soulignent également l'importance déterminante du projet éducatif de l'école. Dans une gestion de classe participative, un tel projet prend tout son sens puisqu'il se traduit au quotidien par des gestes concrets et requiert des actions concertées qui ont une forte incidence sur la gestion de classe.

Selon plusieurs enseignants, l'appui inconditionnel de la direction d'école apparaît souhaitable pour encourager ceux qui osent et pour prévenir leur isolement. La qualité du leadership pédagogique semble également fondamentale pour éliminer la rivalité et accroître la collaboration à l'intérieur de l'équipe-école et des équipes-cycles.

Opter pour un mode de fonctionnement alternatif requiert un fort investissement en temps et en énergie, constatent quelques participants. D'emblée, ils reconnaissent qu'on peut prendre des années pour asseoir de nouvelles convictions et pour se sentir véritablement à l'aise dans une autre approche pédagogique.

Certains signes rendent visibles les changements qui s'opèrent dans une même école : la présence de conseils de coopération dans quelques classes, l'aménagement de l'espace avec des meubles non traditionnels (canapés, tables, tapis, cloisons, etc.) ou encore l'émergence de projets mobilisateurs. Lorsqu'on est à l'écoute des enfants, on progresse inévitablement. C'est ce qu'affirme Jacqueline en formulant sa question clé : « Qu'est-ce que je pourrais faire pour que mes élèves aiment davantage l'école et apprennent encore mieux? » Parfois, on revient à des activités que l'on faisait, puis que l'on a délaissées un jour sans raison, constate un participant. Il suffit, selon Loran, que des anciens élèves reviennent nous voir et nous rappellent des actions intéressantes pour qu'aussitôt se ravivent certaines idées. Nos anciens élèves, ajoute-t-il, ce sont nos enfants pour la vie!

Une mise en garde s'impose toutefois : la gestion de classe, aussi intéressante soit-elle, ne constitue pas une panacée. Quelqu'un précise d'ailleurs que ce n'est pas la façon de faire, l'approche pédagogique utilisée qui est fondamentalement déterminante pour assurer la réussite des élèves. En vérité, la personne de l'enseignant est irremplaçable. C'est lui qui va rendre les enfants curieux. Ce qu'il faut, ce sont des enseignants inspirants dans des écoles intelligentes. On ne peut pas imposer nos façons de faire aux autres. Chacun doit trouver la sienne et faire sa propre synthèse. Plusieurs participants partagent cette vision de l'enseignant en tant que personne clé qui valorise les enfants, les amène à se dépasser, entretient la flamme qui mène au savoir et tisse les relations interpersonnelles. C'est lui qui croit dans leur capacité de réussite et qui leur en communique l'assurance. Tous reconnaissent que le modèle de gestion, aussi bon soit-il, ne peut être isolé et que c'est l'enseignant qui fait toute la différence. Marie-Odile résume l'opinion du groupe en constatant l'intérêt de la préséance de l'« être » sur le « faire ». Dans la voie d'une formation continue, Christine recommande de monter parallèlement son portfolio professionnel puisque, pour mieux aider ses élèves à apprendre, on a besoin de continuer à développer ses propres compétences.

Plusieurs participants avouent se sentir depuis longtemps dans l'esprit de la réforme, c'est l'esprit avant la lettre. Des enseignants qui se sentaient auparavant un peu marginalisés, dont les croyances et les valeurs suscitaient l'exploration de fonctionnements différents, apprécient désormais le fait de pouvoir en témoigner au grand jour. Ils savent souvent comment faire participer les personnes de leur communauté et mener des projets ambitieux. Cette expertise leur semble précieuse puisqu'elle peut éventuellement servir à d'autres. C'est pourquoi la réforme constitue pour eux un appui important.

Parmi les changements évoqués, la nécessité de se rencontrer souvent et de s'entendre avec les collègues entraîne déjà des bouleversements dans les pratiques puisque les enseignants travaillent désormais plus souvent ensemble pour planifier leurs interventions, définir des orientations, concevoir des outils et veiller à assurer une certaine continuité. Il souffle un vent d'entraide sans précédent, observe Brigitte : « Tu m'envoies de tes élèves et je t'envoie quelques-uns des miens pour une activité donnée, pour un temps plus ou moins long, sur une base plus ou moins régulière ». Pour elle, le coenseignement présente de nets avantages et la perspective de défoncer des murs lui sourit. Lorsque les élèves se déplacent d'une classe à l'autre, il importe que les enseignantes se parlent beaucoup et harmonisent leurs modes d'intervention. Pour Marie-Claude, agir ainsi, c'est accroître la souplesse des interventions car, si l'on gère autrement l'organisation, il peut arriver que des élèves fassent, à l'occasion, des incursions plus ou moins longues dans d'autres classes en fonction de leurs besoins particuliers. Lorsque des projets sont ainsi mis en œuvre, les groupes-classes sortent de leurs frontières et les élèves entrent en contact avec plusieurs enseignants.

Selon plusieurs participants, le fait qu'il y ait désormais des regroupements par cycles va rendre plus simple la gestion des classes multiprogrammes. Étant donné que les mêmes contenus notionnels se trouvent à l'intérieur d'un même cycle de deux ans, les élèves bénéficient d'un temps suffisant pour effectuer certains apprentissages plus complexes. On souligne également le virage en matière d'évaluation, puisque les élèves doivent désormais apprendre à s'autoévaluer et à se coévaluer en fonction de leurs attitudes ou de certaines composantes des compétences disciplinaires et transversales, d'où l'intérêt du recours au portfolio qui requiert des fiches d'autoévaluation, des réflexions sur les

travaux choisis et des notes sur les entretiens individuels.

Les participants affirment que ce n'est pas uniquement la réforme qui est l'instigatrice des changements survenus dans leur pédagogie. En revanche, quelques personnes ont la nette impression que leurs pratiques différentes sont légitimées depuis peu. En conséquence, elles deviennent plus acceptables aux yeux des gens qui les entourent. Toutefois, à leur avis, une mise en garde s'impose, car la réforme doit avant tout se vivre intérieurement et s'inscrire dans un cheminement personnel. Le désir de partager est ensuite évident et la volonté de communiquer son expérience a tôt fait de susciter l'écoute, l'intérêt et des échanges d'idées. Les participants observent que les équipes-écoles sont présentement en démarche. Dans les différents milieux scolaires, on multiplie les 4 à 7 et les midis pédagogiques. On ne s'est jamais autant parlé de pédagogie!

Avant, rappellent quelques enseignants, il y avait dans chaque école un laboratoire et les divers groupes d'élèves n'utilisaient les ordinateurs que pendant certaines périodes fixées à l'horaire. Aujourd'hui, on a tendance à regrouper les ordinateurs en réseaux et on en trouve plusieurs dans les classes. C'est également ce que constate Christine qui se réjouit du démantèlement progressif des laboratoires et de l'arrivée des ordinateurs dans les salles de classe. Cela permet d'introduire dans la classe des centres d'apprentissage, comme un centre multimédia où se donnent des ateliers, et où les élèves s'entraident ou font appel à ceux d'entre eux qui sont reconnus comme des experts en dépannage. Pour elle et pour d'autres participants, les ateliers fournissent une belle occasion de valoriser ces élèves-experts et de susciter l'adoption de pratiques pédagogiques différentes.

Dans certaines écoles, cependant, même si le laboratoire est toujours présent et fréquenté, il peut y avoir une souplesse d'accès compatible avec les projets en cours. Les participants reconnaissent qu'il est encore difficile, dans bien des milieux, d'obtenir des ordinateurs dans sa salle de classe. En avoir trois ou quatre au lieu d'un seul fait toute la différence, observe Jacqueline. D'autres participants mentionnent les frustrations nombreuses dues au manque d'appareils et tous déplorent les conditions peu facilitantes. Avec des ordinateurs de plus en plus performants, il faut incontestablement trouver des stratégies liées à la gestion de classe si l'on désire accroître et diversifier leur utilisation. Tous s'entendent sur le fait que les TIC constituent un levier important qui pourrait être mis considérablement à profit au cours des prochaines années.

Pour l'ensemble des participants, la gestion de classe s'apparente à « l'animation de la vie de la classe », pour reprendre l'expression de Colette Bouchard et de Pierre Angers. Au-delà de l'aménagement d'un environnement « maximaliste », comme le recommande Jacques Tardif, de l'utilisation différente des ressources disponibles ou de l'organisation d'un contexte d'apprentissage stimulant, se profilent un grand respect des enfants, un besoin de renouveler sans cesse sa pédagogie pour mieux les accompagner comme apprenants, une profonde réflexion sur l'acte d'apprendre et une pratique généralisée de l'analyse réflexive. Il semble y avoir de la place pour l'expression de la créativité, puisque chaque pédagogue transpose à sa manière ses croyances et ses valeurs au quotidien dans sa salle de classe. De plus en plus, cependant, les défis personnels s'inscrivent à l'intérieur d'une vision partagée avec quelques collègues, quand ce n'est pas avec toute l'équipe-école. Le dialogue est engagé et rapproche les individus. Quand des portes de classes auparavant fermées s'entrouvrent, c'est déjà faire un pas considérable en avant. Ensuite, il faut se parler, confronter ses idées, chercher et trouver ensemble : c'est généralement le pas suivant. En marge des tendances nouvelles en pédagogie émerge donc la volonté de s'approprier de nouvelles façons de faire pour être en mesure de mieux répondre à des besoins de plus en plus diversifiés. Si la réforme valorise les changements introduits dans les pratiques pédagogiques, elle ne peut que prendre appui sur la volonté de chacun d'instaurer une relation pédagogique renouvelée.

Monique Le Pailleur est consultante en éducation.

LA GESTION DE CLASSE À L'ENSEIGNE DE LA RÉFORME

AU SECONDAIRE

TABLE RONDE AVEC DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Avec six enseignantes et deux enseignants pratiquant dans les contextes les plus diversifiés, la table ronde animée par M[me] Monique Boucher a exploré le sens, les exigences et les avenues possibles de la gestion de classe. Les hypothèses des uns rencontrent l'expérience des autres. Avec tous ces interlocuteurs, nous suivrons l'exploration que l'échange d'idées a permis : sens initial de la gestion de classe, diversité des contextes, dominantes privilégiées dans les approches professorales, affinités avec la mise en œuvre de la réforme, façons de s'approprier une gestion de classe efficace et dynamisante en début ou en cours de carrière.

La gestion de classe est un concept riche mais variable. Il est loin d'être univoque. Y a-t-il moyen d'éviter qu'il verse dans l'ambiguïté au point de devenir inutilisable, pour en avoir abusé et l'avoir mis à toutes les sauces? Notre discussion le laisse espérer.

Il faut d'abord prendre garde de ne pas confondre la gestion de classe avec l'une de ses conditions. Vue de l'extérieur, on a trop tendance à la réduire au contrôle de sa classe. Attention aux observations des directions d'école portées à dire d'un professeur dont la classe est calme : « Il a une bonne gestion de classe ». Rien n'est moins sûr. L'idée même de gestion de classe évoque une classe **centrée sur l'activité d'apprentissage des élèves** et non pas sur une écoute sage et passive – souvent extrêmement détachée, distraite, rêveuse – du discours enseignant.

L'idée même de gestion de classe est la fille légitime du souci central du renouveau pédagogique des deux dernières décennies, soit de déplacer la priorité, le « focus » du cours (« *teaching* ») vers l'activité d'apprendre (« *learning* »). La réforme en cours adopte cette philosophie et propose d'y travailler notamment en recourant à une pédagogie du projet. Fort bien. Mais que voilà un message déstabilisant pour ceux et celles qui donnent des bonnes notes de gestion de classe en passant dans les corridors vis-à-vis des portes des classes les plus calmes! En effet, la classe centrée sur le cours a toutes les chances de faire prédominer la seule voix du professeur. La classe gérée pour orchestrer au mieux l'apprentissage des élèves aura par contraste souvent une apparence d'anarchie contrôlée. Elle tiendra plus de la ruche, pour reprendre la belle métaphore de Marcel Chabot[1].

Dans l'expérience professionnelle des participants, l'une ou l'autre dimension de la gestion de classe est privilégiée. Ces dominantes ont des affinités entre elles et dessinent un peu le territoire de la gestion de classe. La gestion de classe varie beaucoup selon l'environnement, selon les besoins des élèves. Les témoignages exprimés accréditent une palette des possibles, variations hautement harmonisables entre elles.

Marie Lafleur travaille à l'école Marie-Anne, de Montréal. On y trouve des jeunes, de 18 à 20 ans surtout, qui ont repris les études après un décrochage plus ou moins long. Pour elle, l'établissement d'une relation interpersonnelle de confiance et d'ouverture réciproque est la base de tout. Il s'est agi d'abord d'un instinct, d'une intuition qu'elle ne tente pas de consolider en théorie. Mais cela demeure une conviction dont elle constate les résultats positifs. S'agit-il, pour les élèves, de surmonter ou de liquider la mémoire d'expériences scolaires négatives associées à leur décrochage? Sans doute.

Les autres participants, particulièrement ceux ou celles qui travaillent avec des élèves en difficulté, abondent dans le même sens : il faut

BENOÎT BLANCHARD

BRIGITTE CRÉVIER

FRANCINE DEMERS

NADIA NADEAU

Photos : Denis Garon

JOHANNE PICHETTE

MARIE LAFLEUR

STEPHEN TREMBLAY

SYLVIE LAFLAMME

prendre le temps nécessaire à construire une relation positive, à gagner la confiance.

Une jeune enseignante de français dans les classes ordinaires d'une petite école secondaire, Nadia Nadeau, donne une couleur originale à la composante relationnelle de la gestion de classe : « J'ai le souci de créer un lien, je veux qu'ils se sentent bien en classe. Je ne cherche pas â être une amie, je n'assume pas un rôle de psychologue. Ce que je demande, c'est **qu'ils soient vrais avec moi**, comme je suis vraie avec eux. » Franchise, mais plus encore : nous sommes ici en plein dans ce que Charles Taylor appelle une culture de l'authenticité, de l'intégrité dans la communication (*Grandeurs et misères de la modernité*).

Second accent : adaptation, ouverte, encadrement des élèves

Francine Demers exprime d'entrée de jeu une perception qui recueillera beaucoup d'appui : « L'essentiel, dans la gestion de classe, c'est la capacité d'adaptation. La façon de fonctionner change d'une école à l'autre, d'un groupe d'élèves à un autre. Il faut avant tout connaître les élèves, leurs capacités, leurs besoins autant pédagogiques qu'émotionnels. Pensons par exemple à un certain besoin de s'opposer! J'essaie de varier le travail : parfois individuel, parfois en petites équipes, sans toutefois dicter la composition des équipes. Il n'y a pas de recette, ni une seule bonne façon de fonctionner toujours et partout : il faut faire en fonction du groupe et de sa dynamique. »

Cette attitude à l'égard de la gestion de classe demande une grande assurance professionnelle, la confiance de pouvoir travailler à l'aise avec une assez grande palette d'approches et de stratégies didactiques. Comment est-ce qu'on enrichit sa palette? Beaucoup par la communication et l'échange de vues avec ses collègues, au dire des participants. Nous reviendrons plus loin à la question de la genèse d'une gestion de classe satisfaisante. Mais il faut noter tout de suite le corollaire d'une adaptation qui va de pair avec la diversification : l'approche par essais et erreurs, on oserait presque dire **le droit à l'erreur**. Si l'on est capable de s'avouer, et de se dire entre collègues, que telle chose marche bien, que telle autre ne marche pas fort, mettons-la de côté, c'est gagné. D'abord, on cesse de se juger entre personnes et de se sentir menacé parce que jugé!

L'assurance professionnelle que manifestent ceux et celles dont on admire la gestion de classe me paraît, sous cet aspect, faire se joindre deux choses aussi importantes l'une que l'autre. D'abord, ces enseignantes et enseignants mettent en œuvre, sans nécessairement le nommer, le postulat numéro un de la psychologie transactionnelle : « *I am OK, you are OK* », après cela, nous pouvons discuter de ce qui marche et de ce qui ne marche pas dans ce que je fais et dans ce que tu fais sans égratigner les épidermes, sans nous blesser mutuellement. La seconde chose, c'est à la fois le goût d'essayer des approches nouvelles, non pas à partir d'une propagande qui persuade que voilà la solution à tous les problèmes, mais en gardant un regard critique sur les résultats. Le célèbre John Goodlad disait que l'excellente école n'est pas une école sans problèmes, mais une école où, confiant d'être capable de les résoudre, on est capable de discerner ses problèmes sans se démotiver. Tout indique que la bonne gestion de classe requiert une disposition analogue : du sang-froid et de l'imagination.

L'accent mobilisation, projet, équipe

Plusieurs des participants enseignent dans le cadre de programmes particuliers : la voie technologique; un programme à dominante d'art et d'écologie au premier cycle du secondaire, à recrutement non sélectif; enfin, deux programmes conduisant au baccalauréat international. Dans tous les cas, la petite équipe enseignante est très soudée, solidaire, régulièrement engagée dans une planification collective.

C'est particulièrement le cas du programme de la voie technologique

de 3e et de 4e secondaire dans l'école de Drummondville où travaille Stephen Tremblay. Professeur de mathématique, il se rappelle avec humour d'un début dans la profession où il importait avant tout de s'imposer, de ne pas perdre le contrôle au risque d'une certaine rigidité. Dans son équipe actuelle de voie technologique, tous les enseignants sont solidaires pour tout problème qui peut se présenter en classe : personne n'est abandonné à son sort. S'il faut rencontrer un élève en particulier, les quatre professeurs le font ensemble. Tous les professeurs sont proches des projets des élèves. M. Tremblay souligne que les professeurs de français et de mathématique circulent dans l'atelier, sont au fait du travail technologique. Il apprécie particulièrement la situation où, vis-à-vis des mini-compagnies constituées par les élèves, les professeurs assument simplement le rôle de conseiller, de manière à pousser à la responsabilisation maximale.

À l'école Hormidas-Gamelin de Buckingham, le programme Art-ère mobilise rapidement les jeunes dès l'entrée par un court séjour dans la nature. L'équipe enseignante profite d'heures que les élèves passent en classe ordinaire pour se donner des temps systématiques de concertation et de planification. Comme le projet implique la participation d'un groupe d'élèves de première secondaire, de même que de deuxième et de troisième secondaire, les projets d'envergure font appel à une collaboration des trois classes. Ici encore, la collaboration des membres de l'équipe constitue le référent principal de la gestion de classe.

Dans les classes d'anglais, langue seconde, de Johanne Pichette, au programme d'éducation internationale donné l'école de Rochebelle à Sainte-Foy, la gestion de classe comporte une grande variété d'activités. Une partie de ces activités relève de la planification individuelle des élèves, au moyen d'un portfolio. Au besoin, les élèves peuvent se déplacer dans l'école pour travailler ailleurs qu'en classe. Mme Pichette reconnaît que la motivation est élevée, d'entrée de jeu, mais que la bonne gestion de classe consiste particulièrement à orchestrer tout ce qui favorise et facilite l'apprentissage des élèves, sans qu'aucun aspect (oral, grammaire, écriture) ne soit perdu de vue. Au dire de Benoît Blanchard, qui travaille aussi, comme professeur de sciences, dans un programme d'éducation internationale à Oka, on soigne particulièrement l'agencement entre travail individuel, travail en équipe et travail en grand groupe. Quand les élèves sont véritablement engagés dans la réalisation de projets, le rôle du professeur consiste alors à leur fournir le soutien nécessaire.

Le climat de l'école : interdépendances

Plusieurs participants s'appuient de façon marquée sur la collaboration des collègues. À l'intérieur de projets collectifs particuliers, la collaboration atteint le niveau d'une solidarité constante. Dans les classes ordinaires, cependant, la collaboration joue aussi. Dans la mesure où la classe bien gérée est une classe dynamique, mobilisée, active, elle gagne beaucoup à s'insérer dans un climat d'école favorable, où les autres agents d'éducation, à des situations de difficultés exceptionnelles, par exemple, réagissent promptement, où l'enseignant et l'enseignante ne se sentent pas livrés à eux-mêmes.

Et l'origine de tout cela ?

Il n'y a sans doute pas deux cheminements identiques ayant mené à un haut degré de maîtrise de la gestion de classe. Dans tous les cas, elle va de pair avec une grande assurance personnelle, une sorte de joie d'enseigner, de sentiment que, devant le groupe, on se dépasse et on excelle. On a noté deux lignes de progression typiques. La première part des stages d'enseignement effectués pendant les études universitaires, particulièrement de l'expérience d'avoir travaillé avec un maître de stage qui ne cède pas sa classe au stagiaire mais travaille de concert avec lui ou elle, « en direct ». L'autre ligne de progression très fréquente vient des efforts d'adaptation que le cheminement professionnel a occasionnés. Plusieurs laissent entendre que c'est bien d'avoir changé d'école, de types de groupes, que l'on peut plus aisément s'adapter à chaque groupe… Et, pour plusieurs participants, la rétroaction des collègues joue un rôle irremplaçable. En tout pragmatisme, en effet, le dialogue met à plat la première et la plus fiable des évaluations, soit l'observation des acteurs eux-mêmes.

Une enseignante en début de carrière a souligné que, pour elle, une maîtrise impeccable de la matière constituait un facteur important de réussite dans la gestion de classe, ne serait-ce que par l'absence de stress à l'égard de la matière. Si elle en a trop préparé, pas de problème : on peut trouver le bon rythme en présence des élèves.

Est-ce que la gestion de classe pourrait s'enseigner dès les études universitaires? Cette question a laissé nos interlocuteurs perplexes, enclins au doute. Par contre, c'est nettement un apprentissage privilégié dans les stages. On souligne aussi que le tout début d'une carrière, s'il est bien soutenu par un ou des collègues, est un moment privilégié d'apprentissage pratique. « Il faudrait que l'on nous enseigne à être comédiens », dit une participante, et plusieurs abondent dans son sens. Mais, dira un autre, il s'agit d'un théâtre où l'on doit attirer l'élève dans un climat positif, savoir aller le chercher : « Un professeur heureux dans son travail, ça se communique… » Comme quoi la gestion de classe n'est pas un calcul froid d'efficacité!

Le noyau dur de la gestion de classe et les orientations de la réforme

Il y a des éléments communs au centre de beaucoup de variations, dans ces convictions sur la gestion de classe dynamisante. Les éléments particuliers collent à la fois à la personnalité du professeur et aux caractéristiques des situations où se trouvent les élèves, en classe ordinaire, en classe de cheminements particuliers de formation, en contexte de voie technologique, de voie comportant des cours à option (accent mis sur l'écologie et les arts par exemple) ou de programme international. Que sont les traits communs les plus évidents, sur le plan subjectif? La confiance à sa propre intuition, l'assurance suffisante pour essayer une variété de formules et pour s'éloigner d'une gestion rigide censée garantir le calme, mais inclinant les élèves à la passivité. Encore et surtout, la discussion, la collaboration professionnelle.

Sur le terrain organisationnel et institutionnel, y a-t-il des affinités et des convergences avec les orientations clés de la réforme en cours? Plusieurs des participants ont une longueur d'avance en matière de mobilisation et de responsabilisation autour de projets personnels suivis par le truchement du portfolio. En second lieu, les projets collectifs sont au cœur de plusieurs cheminements. Autour de ces projets, la prise en charge de groupes donnés d'élèves par petits groupes de professeurs est connue, rodée, perçue comme extrêmement positive. Il n'y a sans doute pas de meilleur présage d'une mise en place de cycles de progression pluriannuels des élèves postulant une véritable collaboration dans les équipes enseignantes.

Enfin, il ressort de ce bref échange une sorte de postulat qui paraît précieux au regard du grand souci d'une réussite pour tous et toutes. C'est l'admission sans réserve et sans découragement de l'immense diversité des attentes et des besoins des élèves. L'adaptation incessante n'a pas d'autre raison. La réussite ne se perçoit pas à l'identique, sous le signe de l'uniformité et de sa contrainte. Chacun est capable de sa réussite : l'enseignant y croit parfois plus fermement que l'élève lui-même! « Aller chercher les élèves », accepter d'aller les prendre là où ils sont, tel est l'art premier d'une gestion de classe à la hauteur. La réussite pour tous, ce n'est pas une question de certificats ni de bureaucratie, c'est la conviction de pouvoir aider chacun et chacune à avancer au présent.

Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. « Plaidoyer pour une école bourdonnante », *Vie pédagogique*, n°. 106, février-mars 1998, p. 19-21.

DES EXEMPLES BIEN CONCRETS

Comme nous l'avons souligné préalablement, il est apparu pertinent de consacrer quelques pages du dossier à la présentation de pratiques réelles de gestion de classe.

Ces exemples, comme vous pourrez le constater, illustrent comment, tant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire, des pédagogues arrivent à traduire concrètement, dans l'organisation de leur classe et dans leur action pédagogique au quotidien, leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

À travers les pratiques relatées dans les pages qui suivent, les auteurs n'ont pas cherché à présenter des « modèles » plus efficaces que d'autres, mais plutôt à faire ressortir, comme se plaît souvent à le dire M^me^ Jacqueline Caron, le fait que *« c'est sa compréhension des objectifs à atteindre avec les élèves et sa conception de l'apprentissage qui amènent un enseignant à choisir une approche pédagogique, et ce choix oriente nécessairement sa gestion de classe. Aussi faut-il réfléchir sa pédagogie pour penser sa gestion de classe. »*

Encore une fois, les exemples retenus dans le présent dossier nous mèneront de la classe maternelle à l'école secondaire en passant par la cinquième année du primaire. Nous y ferons la connaissance d'enseignantes en début de carrière et d'autres plus expérimentées. Mais, dans tous les cas, on reconnaîtra des pédagogues en constante recherche de moyens leur assurant une pratique de plus en plus cohérente par rapport à leur idéal pédagogique et conséquemment une pratique professionnelle de plus en plus satisfaisante et efficace pour elles-mêmes comme pour les élèves.

Vous constaterez également que, bien que différemment traduites dans l'action, les pratiques présentées s'inscrivent toutes harmonieusement dans les visées de la réforme en cours au regard du développement des compétences tant disciplinaires que transversales prévu au curriculum des élèves.

Photo : Denis Garon

MAMAN, AUJOURD'HUI, J'AI FAIT DE LA GESTION DE CLASSE!

Amélie, Sébastien, Jonathan et Ariane sont bien posément assis sur leur tabouret lilliputien de couleur pastel, en compagnie des dix-huit autres amis de la maternelle de Danielle : ils gèrent leur classe!

En effet, l'enseignante Danielle Jasmin, également assise dans le cercle formé par ses élèves, a choisi, dans le cadre du projet éducatif de l'école alternative L'Envol (Commission scolaire de Laval) et de son cheminement pédagogique (influencé, entre autres choses, par sa rencontre avec Célestin Freinet), de vivre la pédagogie coopérative telle qu'elle est proposée par ce dernier, c'est-à-dire :

1. L'expression libre des enfants dans un climat de confiance.
2. L'apprentissage par tâtonnement expérimental.
3. La vie de classe coopérative.

Cette enseignante se trouve donc devant le défi quotidien de mettre en place et en action, dans sa classe, tous les éléments organisationnels et relationnels susceptibles de faire vivre à ses élèves des apprentissages démocratiques et coopératifs.

Rejoignons donc Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres dans leur classe et voyons comment tout cela s'actualise…

Le « Quoi de neuf? »

Ce matin, comme tous les matins d'ailleurs, nos amis de maternelle sont assis en cercle sur le tapis, pour échanger des nouvelles personnelles ou familiales, aborder des problèmes d'ordre émotif – lorsque Ariane annoncera, dans quelques minutes, que sa tante et son oncle bien-aimés vont divorcer, qu'elle ne les reverra peut-être plus… elle sait que ses amis partageront son chagrin! – et faire le tour de leur domaine de vie. Impossible, à 5 ans, d'entamer une longue journée d'apprentissage sans avoir partagé « des choses importantes » avec ses amis de la classe! D'autant plus que le partage, ce matin, est fort prometteur…

Les apprentissages naturels

En effet, en notant la date sur le calendrier, Florence, l'enfant-étoile de la journée, réagit : « Tiens, aujourd'hui, c'est vendredi! Vendredi comme vite! » Et les amis de se lancer, spontanément, dans des jeux de mots : « Mardi comme Martin! », « Samedi comme Sébastien! » Et Florence, de renchérir : « Florence comme Fluppy! » – marionnette bien connue de tous les enfants de maternelle du Québec. Et Danielle d'écrire au tableau, devant vingt-deux paires d'yeux illuminés d'étoiles et de questions, quémandant des exemples, des sons, des apprentissages. On poursuit donc – inutile de passer à l'activité prévue : la motivation est trop présente – avec des phrases drôles – et on rit! – avec des illustrations, avec des phrases à l'ordinateur…

L'enseignante, tirant parti de la situation, a profité de la prédisposition de ses élèves à vivre une expérience d'apprentissage linguistique de façon naturelle. Le comportement ouvert de l'enseignante facilitatrice a induit un comportement actif et productif chez Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres. Célestin Freinet ne prétendait-il pas que les apprentissages ne peuvent se manifester que lorsqu'il y a action véritable?

Les activités à défi

Et action véritable, il y a!

Depuis quelques semaines – on change les équipes environ tous les deux mois – Amélie fait partie d'une équipe de quatre enfants, les « Rouges ». Chaque matin, installés à leur table d'équipe, ils doivent relever un défi prescrit – activité obligatoire – par l'enseignante. Ils ont donc un objectif commun : « tracer ses mains et les découper », par exemple, et doivent le réaliser en équipe de deux. Or, que fera Amélie lorsque viendra le moment de tracer sa main droite, celle qu'elle utilise habituellement? La coopération – travailler ensemble avec des buts communs – viendra à

Photo : Denis Garon

son secours, par l'intermédiaire de Martin qui tracera sa main droite et, à son tour, elle tracera celle de Martin. C'est donc une belle coopération que ce soutien mutuel pour réaliser une activité d'apprentissage!

À la fin de la période d'activités à défi, toutes les équipes circulent pour admirer les productions d'Amélie, de Sébastien, de Jonathan, d'Ariane et des autres et entendre leurs commentaires sur la facilité d'exécution ou les obstacles rencontrés lors de l'expérimentation. Comme, pendant cinq jours, il y aura cinq activités effectuées par rotation, Sébastien, dont l'équipe fera l'activité décrite ci-dessus la cinquième journée, aura probablement de meilleurs résultats que les premiers exécutants, puisque les observations de ses amis lui permettront, sans doute, d'éviter quelques embûches. N'est-ce pas là encore de la coopération?

À la fin de la séquence de cinq jours, nos amis remplissent, à la maison, une fiche-bilan : voilà une belle occasion de vivre un riche échange familial. Ainsi, les parents sont informés des défis relevés par leur enfant qui prend conscience, par cette démarche, de ses apprentissages.

Si Jonathan apprécie les activités à défi telles qu'elles sont présentées actuellement, Ariane, elle, n'a qu'une hâte, car elle sait – Danielle leur a communiqué la nouvelle, récemment – que dans quelques semaines, les amis de la classe trouveront eux-mêmes leurs propres défis d'équipe et les apprentissages qui en découlent. Mais, il y a défi plus grand encore!

LE CONSEIL DE COOPÉRATION

C'est le grand moment significatif de la vie coopérative de la classe de Danielle. La tenue de ce conseil rend les enfants conscients du fait que la classe forme un groupe : un groupe qui a des problèmes communs, des relations interpersonnelles à vivre qui touchent tous les élèves de la classe. Ainsi, le même ordre du jour revient, une ou deux fois par semaine, selon la fréquence des problèmes et des projets :

1. Je fais un retour sur le conseil précédent.
2. J'ai un problème.
3. Je félicite.
4. J'ai une idée.

Aujourd'hui, Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres se penchent avec Danielle sur la proposition d'Isabelle : « Pourrait-on aller à la piscine? »

On précise le projet : « Qui est intéressé à aller à la piscine? », « Qui prendra la responsabilité de se renseigner sur les heures d'ouverture? », « Est-ce qu'il s'agit d'une sortie pour le plaisir ou pour apprendre? », « Comment organiserons-nous le transport? », « De quelle façon l'annoncerons-nous aux parents? ». On cherche ensemble des réponses à toutes ces questions; on prend des décisions. Lorsque vient le temps de voter, après discussion, plusieurs élèves se lèvent de leur tabouret pastel – ça permet de se dégourdir un peu les jambes! – pour exprimer leur accord avec le projet. Seulement deux amis sont contre le projet; ils quittent eux aussi leur tabouret pour s'asseoir par terre.

Ces positions différentes mais simultanées permettent à nos vingt-deux amis de réaliser qu'ils ont un choix véritable à faire et qu'ils ne peuvent pas voter deux fois pour une même proposition.

Le sujet dans ce cas-ci était d'ordre organisationnel, mais il aurait tout aussi bien pu être d'ordre relationnel. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé, il y a quelques semaines, lorsque Raphaëlle, elle si petite, a bravement demandé à ses amis de bien vouloir l'aider à vivre pleinement dans la classe, malgré son handicap physique. En effet, lorsqu'un enfant n'est pas bien dans la classe, chaque enfant est sollicité, ça devient le problème de toute la classe, parce que c'est toute la classe qui n'est pas bien! L'enseignante le précise : « Le conseil de coopération responsabilise les enfants au regard de la dynamique du groupe et me permet de partager, avec les enfants, la charge de la gestion de la classe. Dorénavant, **nous** avons un problème, et non plus **j'ai** un problème! »

C'est le partage de la gestion de la classe : une nouvelle dynamique de classe!

LES PROJETS

Un jour, Martin déclare qu'il est « tanné » de se faire dire que telle attitude n'est pas correcte à l'école, qu'on manque parfois de respect... Le respect, c'est un sujet qui revient souvent à l'école. Mais, « c'est quoi, le respect? »

Alors Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres explorent le sujet avec Danielle, lors d'une réunion du conseil de coopération :

– « Que savons-nous de la politesse? » Nos vingt-deux amis ont traduit le mot « respect » par « politesse ». Les élèves émettent des idées, discutent de certains termes ou de principes moraux et listent leurs définitions :

- la politesse, c'est quand on garde la bouche fermée en mangeant;
- la politesse, c'est quand on remercie;
- la politesse, c'est quand on dit « s'il vous plaît », etc.

« Qu'est-ce qu'on pourrait bien faire maintenant, avec toutes ces définitions, afin de répondre au problème de Martin? », problème devenu celui de toute la classe, d'ailleurs!

Et les idées pleuvent :

– des affiches;
– un théâtre de marionnettes;
– un petit livre illustré.

Cette dernière suggestion est retenue par le groupe de maternelle, parce que le petit guide proposé représente, pour les amis, une nouveauté, un média encore jamais exploré dans la classe. Par son investissement personnel, chaque enfant contribue alors à la confection du guide, en choisissant une règle de politesse, en l'imprimant à l'ordinateur et en l'illustrant à sa manière. Reliée, sous forme de petit livret, l'œuvre commune est présentée et offerte à toutes les autres classes de l'école – douze en tout! –, par des élèves délégués : peut-être était-ce Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane ou d'autres élèves? Par ce projet, l'enseignante a permis l'expression de la spontanéité et de la curiosité des enfants et leur collaboration à un projet collectif issu d'une inquiétude personnelle que la classe a cernée et dont elle a discuté. L'adhésion et la mobilisation des vingt-deux amis de Danielle ont conduit à la réussite d'un projet motivant.

LES ATELIERS AU CHOIX

Assis dans le coin de rassemblement, nos amis, après leur repas du midi, les enfants doivent maintenant choisir leur atelier de l'après-midi. Un immense tableau coloré et attrayant propose une quinzaine d'ateliers représentés par des pictogrammes connus des enfants. Ainsi, lorsque arrive le tour de Jonathan de choisir son atelier, il tire un signet – pictogramme de l'atelier choisi – de la pochette « maquillage » et le place dans la pochette portant son nom : tous les signets des ateliers qu'il a choisis les jours précédents sont déjà dans sa pochette. Toutes les deux semaines, il classe les signets et peut ainsi, en faisant des sériations, noter le nombre de fois où il est allé au « coin maison », au « coin construction », « au coin... ». Jonathan peut alors expliquer ses choix, confirmer ses positions ou se donner des défis pour fréquenter les ateliers oubliés. Une feuille-bilan informera ses parents, partenaires de ses apprentissages, leur permettant ainsi de situer les champs d'intérêt de Jonathan, de comprendre ses choix ou de remettre en question la validité de certaines fréquences dans le choix des ateliers.

À l'intérieur de tout atelier – comme à l'intérieur de toute activité à défi d'ailleurs! – chaque enfant a une responsabilité – un métier, comme le disait Célestin Freinet. Ainsi, les rôles changeant régulièrement : on peut être responsable du panier de rangement – c'est le tour d'Amélie! – de la propreté – c'est le tour de Sébastien! – des napperons de la collation – c'est le tour de Jonathan! – du bruit – c'est le tour d'Ariane! – etc., chacun coopérant ainsi à l'amélioration de la qualité de vie du groupe.

LE MINI-CONSEIL

Tiens, revoilà, après la présentation d'un mini-spectacle de marionnettes, Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres, en cercle, cette fois-ci pour féliciter tous ceux qui le méritent. Ce sont des petits moments de fierté où l'on signale les efforts et les succès de chacun.

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

À la maternelle, ce serait trop long d'attendre une semaine, jusqu'au prochain conseil de coopération, pour souligner les « bons coups ». Alors, c'est sur une base quotidienne que nos amis de maternelle développent leur estime de soi et leur conscience de l'autre.

L'album de vie

Freinet croyait que les éléments marquants de la vie d'une classe – dont les « bons coups » – devaient être consignés dans un cahier, un journal, un album, contenant les productions choisies, les décisions du conseil de coopération, les souvenirs de classe, les traces écrites d'apprentissages, etc. Par exemple, Nicolas, l'enfant-étoile de la journée précédente, doit, ce matin, relater dans l'album de vie de la classe ce qu'il veut représenter de l'expérience de la veille. Il décide de noter, de son « écriture inventée », une information transmise au groupe pendant le « Quoi de neuf? ». Il s'exécute donc, avec application, pendant qu'Amélie, Sébastien, Jonathan, Ariane et les autres sont à leur atelier. Mais, comme à la fin de l'année scolaire l'album de vie fera le tour des familles, pour s'assurer qu'il sera compris de tous, Nicolas accepte que Danielle écrive, sous son message, une traduction en « écriture des livres ». Aujourd'hui, Nicolas savait ce qu'il voulait noter, sinon il aurait pu faire appel au groupe, se servir de photos, d'illustrations, etc.

L'album de vie illustrant de façon personnalisée, au quotidien, l'ensemble des apprentissages collectifs, il se doit d'être beau et respecté... C'est le résultat de toute une année de travail et de coopération! Une année d'émotions!

La maison des émotions

Accroupie face à Ariane, Danielle essaie de lui faire nommer le sentiment éprouvé, qui la rend si triste, même si elle a déjà exprimé son désarroi au « Quoi de neuf? », ce matin...

– « Que veux-tu faire avec ta peine, la garder ou la déposer dans la maison des émotions? » Ariane sait que sa peine est grande – Danielle le sait aussi; les amis le savent aussi! – si grande qu'elle ne pourra pas avoir une belle journée. Alors, elle choisit dans la classe un objet symbolisant sa peine, c'est un gros bloc rouge Lego, et le dépose dans la boîte : la maison des émotions! Ainsi soulagée, elle peut retourner à sa table, à son équipe, à son défi – son autre défi! Pour M^me^ Jasmin, le côté relationnel est primordial dans sa classe; l'ouverture aux autres, l'authenticité et l'empathie font partie intégrante d'une relation directe et honnête favorisant les apprentissages.

Et les compétences, alors?

Célestin Freinet croyait qu'une bonne gestion de classe devait être enrichissante, offrir un large éventail d'activités diverses, favoriser autant la socialisation et l'autonomie que l'esprit de recherche; il nous sommait de nous mettre au travail, « avec » nos élèves... M^me^ Jasmin n'a pas à s'inquiéter.

La réforme ne modifie pas l'approche de l'enseignante d'Amélie, de Sébastien, de Jonathan, d'Ariane et des autres. Tout au plus, elle lui permet de mettre des mots différents sur une réalité déjà existante et, bien sûr, de valider son choix pédagogique : la pédagogie de la coopération.

Créer une ambiance de production, de discussion et de coopération dans un climat chaleureux, vivre un rapport de réciprocité centré sur l'apprentissage, la communication et la relation sont en effet autant d'éléments favorisant le développement des six compétences privilégiées à l'éducation préscolaire.

Pour Danielle Jasmin, la mission d'enseignement sera toujours de permettre et de favoriser la communication, de développer, en renforçant son sentiment de compétence, l'estime de soi de chacun des enfants de sa classe et de lui faire prendre conscience du pouvoir qu'il a sur sa propre vie.

Son choix de gestion de classe ne peut être qu'intimement lié à ses croyances éducatives...

M^me^ Mireille Noel est consultante en éducation.

LA PRISE EN CHARGE RESPONSABLE DE SA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Manon Dubé enseigne à l'école primaire Chanoine-Côté de la Commission scolaire de la Capitale. Elle a une classe de 5e année. Après six ans de carrière, cette jeune pédagogue fait partie d'une équipe enseignante qui a été souvent rajeunie au cours des dernières années. Elle a enseigné en 1re année, en 2e, puis pendant quelque temps dans une classe réunissant des élèves de 4e et 5e année. Au fil des ans, elle a expérimenté et rodé une façon bien à elle de gérer sa classe qui peut nourrir l'imagination et encourager la créativité des lecteurs et lectrices de *Vie pédagogique*. Cette façon de faire semble s'adapter aussi bien aux élèves de 2e qu'à ceux de 5e année. Voici en bref la genèse, les traits principaux de l'organisation de la classe de Mme Dubé et un aperçu des résultats observables qu'elle a pu en tirer.

LE POINT DE DÉPART : VAINCRE LA RÉFLEXE D'ATTENDRE

Un premier constat a poussé Manon Dubé à sortir des façons traditionnelles de faire la classe. C'est le suivant : les élèves commencent peu par eux-mêmes. Ils attendent le signal, la consigne. Ils attendent l'enseignante. Cela ne signifie pas absence de motivation. Mais l'initiative, la capacité de s'organiser ne vont pas de soi. Peut-être faut-il organiser la classe précisément en postulant que cela s'apprend? Mme Dubé a voulu se concentrer sur un sens croissant de la responsabilité des élèves à l'égard de ce qu'ils apprennent. Il s'agissait pour elle non seulement de les pousser au réflexe de commencer par eux-mêmes l'activité inscrite dans la démarche d'apprentissage, mais de leur donner de la méthode, une certaine maîtrise du processus.

Photo : Denis Garon

DES ESPACES DE CHOIX

La classe de Manon Dubé comporte, en alternance avec le travail collectif en grand groupe, des temps d'ateliers importants. Dans le travail en atelier, chacune et chacun a forcément l'initiative de commencer sans attendre. On a d'abord le choix d'avancer l'un ou l'autre segment de son plan de travail hebdomadaire. Au-delà de ce qu'exige ce plan de travail, les élèves peuvent choisir parmi différents ateliers d'enrichissement celui qui leur convient. Le travail de l'enseignante a eu lieu avant : l'enfant a tout ce qu'il faut pour se débrouiller et avancer son travail par lui-même, qu'il s'agisse d'assemblage ou de montage de solides, de jeux mathématiques, de recherche de vocabulaire, de projets relatifs à l'histoire ou aux arts. L'initiative et la débrouillardise peuvent déborder sur l'ensemble du temps de la classe. De fait, elles le font. Mais pour beaucoup, cela se fait par l'intermédiaire du second espace de choix, celui qui a trait à la gestion du temps.

La planification du temps n'est pas la chasse gardée de l'enseignante. Elle n'est pas pour autant de l'ordre du laisser-faire, au contraire. Le mur de la classe affiche un grand horaire hebdomadaire, où sont situés les temps de spécialité (éducation physique, etc.), le temps de travail en laboratoire d'informatique, puis les temps de travail collectif, et enfin, les temps d'atelier. Il n'y a que très peu de symétrie d'une semaine à l'autre, notamment parce que la répartition des horaires d'enseignement dans l'école se fait selon une rotation de six jours. La façon de fonctionner de cette classe laisse beaucoup de jeu à l'enfant pour décider quand il situe telle ou telle tâche, telle ou telle activité d'atelier, en dehors du temps réservé au travail collectif. Cette responsabilité de s'organiser s'étend sur plusieurs jours; elle

Photo : Denis Garon

prend en compte des échéances prévues pour la semaine suivante. Mais l'élève est-il en mesure de les respecter? Il a en main, chaque semaine, un programme particulier qui comprend le grand horaire et laisse place à des annotations personnelles supplémentaires. Ensuite, il énumère les tâches communes, les instruments ou documents-sources, croisés avec les indications suivantes : à faire seul ou collectivement, autocorrection ou correction par le professeur, puis l'échéance et le temps imparti. Ce plan personnel comprend enfin une section de retour sur la démarche : « As-tu terminé ton travail à temps? – Sinon, explique-moi la raison. – Dis-moi ce que tu as appris de nouveau cette semaine. »

L'AGRÉMENT ET LA DIFFICULTÉ D'ÊTRE « EN CONTRÔLE »

Manon Dubé décrit, d'une certaine façon, l'esprit de sa classe, lorsqu'elle affirme avec humour que, dans un atelier, elle se situe comme « le dernier recours ». L'enfant est appelé à mobiliser toutes les autres ressources, et particulièrement à revenir sur ce qui a été expliqué. L'élève qui appelle au secours en disant « je ne comprends pas », elle l'aide à cerner, dans tout ce qu'il a déjà saisi, le petit peu qui lui manque.

La gestion avisée du temps est pour ainsi dire le premier élément de la prise en charge par l'élève de sa propre démarche d'apprentissage. Il est suivi de près par l'attention que l'élève accorde à la manière de s'y prendre. Le travail en atelier est à la fois autonome et coopératif. La classe est divisée par groupes de quatre, que les enfants ont formés eux-mêmes par affinités. L'importance du temps de travail, soit autonome soit fait en collaboration, permet d'observer attentivement le processus et d'assister au besoin les élèves qui peinent plus que d'autres. Mme Dubé peut fort bien, par exemple, dire à un élève de faire seulement cinq exercices sur les fractions plutôt que dix, puis lui demander de venir lui exposer comment il s'y est pris.

La responsabilité du temps est sérieuse et elle est prise au sérieux. L'élève qui a mal géré son temps devra prendre de son temps personnel, en dehors des heures de classe, pour terminer ses travaux. On est proche de l'esprit d'un contrat. L'enfant apprend à gérer son temps, à doser le plus attrayant et le moins attrayant. Autonomie ne signifie pas ici caprice, choix de travailler ou de ne pas travailler, ni climat de laisser-faire. L'autonomie signifie la prise en main de son propre métier d'élève, croissante, gratifiante, génératrice du sentiment de sa propre réussite sans arrière-plan de comparaison.

MUTUALITÉ ET COOPÉRATION

Cette façon de doser travail collectif et travail en atelier et d'encourager très couramment le travail à plusieurs instaure un climat coopératif dans la classe. La façon d'interagir ne change pas, d'un temps d'atelier à un temps de travail collectif. C'est l'échange d'idées et la collaboration ayant cours dans les temps d'atelier qui imprègnent le climat de toute la classe.

L'élément relationnel joue de façon constante et aisée. Non pas pour créer des tensions : c'est une classe où l'on a souvent l'occasion de rire. Mais il se glisse dans les relations entre les élèves, comme entre les élèves et l'enseignante, une sorte d'engagement réciproque : par la façon même dont la classe fonctionne, dont le temps et les tâches

sont gérés, l'élève s'habitue à ne pas appeler au secours au moindre prétexte, par paresse ou par désir d'attirer l'attention. Il prend à cœur de faire par lui-même tout ce qu'il est capable de faire sans assistance supplémentaire.

Photo : Denis Garon

Lorsque des élèves peinent…

Il est évident que le travail commun de la classe exige plus d'efforts de la part de certains élèves. Ces derniers le savent bien. Ce sont souvent précisément ces mêmes élèves qui affichent un contentement intense de s'être tirés d'affaire. L'alternance de travail collectif et de travail plus varié en ateliers diminue beaucoup le risque de comparaisons qui mettent toujours les mêmes en situation désavantageuse. Mais le grand mérite de ce mode de gestion de classe, en ce qui touche les élèves qui éprouvent des difficultés, est peut-être l'espace, la latitude dégagés pour l'attention du professeur aux élèves. Dans la classe traditionnelle, l'attention est à charge des élèves. Dans une classe où l'activité procède comme dans une ruche ou dans un grand atelier bien organisé, l'effort du professeur n'est pas une constante dépense d'énergie pour combattre l'attentisme et relancer l'intérêt ou l'attention. En observant les élèves en action, est-il possible de discerner des faiblesses qui concernent essentiellement la façon de s'y prendre, les carences au regard du processus d'apprentissage adopté? Pour Manon Dubé, le compte est positif à deux titres : l'agencement du temps de travail lui permet d'observer les élèves et les petites équipes en action; en même temps, elle arrive à discerner sur quoi et pourquoi tel ou tel élève achoppe, elle peut les guider dans leur façon de s'y prendre.

Un esprit d'apprentissage intentionnel

Marlene Scardamalia et Karl Bereiter, chercheurs ontariens bien connus en éducation, ont eu l'occasion d'étudier la notion d'apprentissage intentionnel. Ils ont observé et analysé, en effet, que l'activité scolaire gravitait souvent autour d'un objectif qui reste dans l'intention du professeur, que l'élève ne s'est pas approprié. La recherche et l'expérimentation ont montré que la prise en charge de l'objectif par l'élève lui-même est possible et donne des résultats très positifs. Pour moi, cela est en quelque sorte sous-jacent à la question hebdomadaire : « Qu'as-tu appris de nouveau cette semaine? » C'est par la suite que viennent s'y greffer les questions de moyens : « Ai-je bien organisé mon temps? », etc. Le but, c'est d'apprendre.

On pourrait considérer cela comme une évidence ou une naïveté. Pourtant, il existe aussi des approches pédagogiques qui font l'économie de l'apprentissage intentionnel : une pédagogie qui passe beaucoup par le jeu, par exemple. On aime jouer. Si en plus on apprend, tant mieux! Toute la partie des apprentissages qui, une fois rodés, disparaissent de la conscience explicite et passent au niveau d'une sorte d'instinct (les automatismes de la lecture, ceux de l'arithmétique élémentaire) peut donc « passer par » des activités qui les engendrent de fait, sans que l'enfant soit plus conscient qu'il ne le faut des objectifs à atteindre. Il peut se contenter de se livrer aux activités parce que telle est la consigne, parce que c'est une façon de faire plaisir à ses proches. Si j'avais à cerner le ton qui ressort de cette 5e année de l'école Chanoine-Côté, j'évoquerais un environnement qui fait entrer l'enfant sans heurt et presque insensiblement dans la démarche d'un apprentissage intentionnel et délibéré, et qui le rend responsable de cette démarche le plus possible. L'ordre du jour, c'est de travailler à apprendre, avec beaucoup de latitude et une grande panoplie de moyens. Ce ne sera donc pas attendre que passe le temps et revienne la récréation! L'environnement, l'organisation de l'espace et du temps font que **l'intention d'apprendre** prédomine naturellement, avec une alliée privilégiée, se poserait-elle parfois en dernier recours pour pousser à l'autonomie, l'enseignante.

Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

LA GESTION DE CLASSE EN ACTION

Suivez le courant!

C'est avec un large sourire avenant – pouvait-il en être autrement dans cette école au nom prometteur de Notre-Dame-du-Sourire! – que Mme Elise Lalonde, professeure d'écologie et de sciences physiques, et Mme Katia Hernandez, professeure de sciences physiques et de mathématiques, nous accueillent, bocal de cannes de Noël sous le bras – dernière journée de classe du mois de décembre oblige! – dans leur domaine de vie, leur résidence secondaire, leur école…

C'est en ces lieux dynamiques, qu'elles me font d'ailleurs visiter tout en distribuant force cannes aux élèves et aux collègues rencontrés, que toutes deux ont instauré, mis en place et vécu un projet pédagogique multidisciplinaire, un projet d'envergure, « un projet-fleuve » : « Suivez le courant! »

Jeunes enseignantes de la relève entreprenante, Mmes Hernandez et Lalonde ont rapidement refusé de vivre l'enseignement au secondaire comme une simple technique à maîtriser, une série de contenus à diffuser ou encore une relation inégale entre apprenant et enseignant.

Comme certains sont tombés dans la potion magique lorsqu'ils étaient petits, elles ont découvert la pédagogie par le projet dès le début de leur carrière, au cours de leur première année d'expérience, en fait.

La source

Désolées et frustrées de constater que les élèves ne mémorisaient les notions enseignées que pour répondre aux questions des examens d'étape, qu'ils n'intégraient que peu ou pas leurs apprentissages, Mmes Lalonde et Hernandez ont alors rapidement chambardé leur approche pédagogique. D'un commun accord, avec pour seul guide la réussite de leurs élèves, elles ont placé leur gestion de classe au service de l'apprentissage et le projet au cœur de leur pédagogie.

Désormais, dans leurs classes (Mme Hernandez reçoit quatre groupes de première secondaire et quatre groupes de deuxième secondaire, et Mme Lalonde reçoit trois groupes de première secondaire et trois groupes de deuxième secondaire), l'importance sera donnée aux élèves, à **chacun** des trente-deux individus qui composent le groupe, à l'accueil, à l'apprentissage exploratoire :

- Relation de confiance, plus personnalisée : anecdotes, rires, petites attentions, nouvelles personnelles seront à l'ordre du jour, de même que les projets d'élèves. La pédagogie du questionnement favorisera l'aller-retour entre les champs d'intérêt des élèves et les contraintes des enseignantes, entre les apprentissages et l'enseignement.
- Aménagement physique, motivant, accrocheur, interrogateur : les bureaux se placent et se déplacent au gré des projets, les photos des animaux préférés des élèves, leurs collections décorent le local (classe-atelier, classe-laboratoire) comportant de très nombreux éléments visuels.
- Objectifs d'apprentissage, listés pour l'année : pas de planification tricotée serrée, à la minute, mais pas de perte de temps. La rigueur devient une compétence, les concepts trouvent preneurs, sans barrières temporelles, selon les champs d'intérêt, au fil de l'expérimentation, des projets.
- Stratégies d'apprentissage, à l'intérieur des cours : l'élève apprend à prendre des notes, à faire des synthèses, des résumés, un plan de travail, mais surtout l'élève a très souvent la main levée, car il apprend à… questionner.

Pour ces deux enseignantes passionnées qui travaillent à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, l'important n'est pas la quantité des apprentissages mais bien la qualité et la profondeur de ces apprentissages. Selon elles, chaque journée d'enseignement est une journée de découvertes, qu'elles désirent partager et vivre avec d'autres.

Alors, afin de discuter de leurs façons de faire, de partager des idées et de confronter leurs propres expériences, ces deux jeunes éducatrices, dans un mouvement rassembleur, proposent à leurs collègues de première secondaire… un projet!

En équipe

Si le but premier de ce projet était de concevoir un outil pédagogique commun pour les enseignants de première secondaire, la mise en place du projet a confirmé l'importance d'un projet motivant pour les apprentissages des élèves.

Photo : Denis Garon

Dès la première rencontre où fut proposé le thème universel de **l'eau**, les enseignants présents ont essayé, tour à tour, de dégager les objectifs d'apprentissage de leur matière pouvant être liés à l'eau, rassurant ainsi les initiatrices en ce qui concerne leur engagement respectif à venir.

Plans de travail et échéanciers sont alors élaborés : l'amorce du projet se fera en écologie – matière directrice du projet – les autres matières deviendront des matières-outils. Le projet portera le nom stimulant de : « Suivez le courant! ».

Ce nom sera d'ailleurs assez stimulant pour que les quelques enseignants qui ne s'étaient pas embarqués lors de la présentation de l'idée, aient alors envie de se jeter à l'eau et de… suivre le courant!

Puisque le thème était déjà choisi, il restait à l'approfondir ensemble, avec tous les élèves de première secondaire, pendant un temps d'exploration.

C'est au cours d'écologie que l'amorce dirigée s'est vécue, par un remue-méninges animé par l'enseignante. Les élèves ont manifesté un vif intérêt pour la consommation de l'eau potable et voulaient connaître l'utilisation d'eau potable quotidienne au Québec (lieux, buts, fréquences, quantités, etc.). Après un inventaire et une mise en commun des renseignements recueillis, les élèves ont regroupé les idées et élaboré un tableau listant les différentes situations de consommation d'eau.

La collecte de données se fera à l'aide de crochets. Ainsi, ils obtiendront une double information : l'utilisation de l'eau et la fréquence de cette utilisation. On peut déjà imaginer l'école transformée en fourmilière : qui aux toilettes, qui à la cafétéria, qui au laboratoire, note, « crochète », additionne, multiplie… L'enquête se poursuit évidemment à la maison : on n'arrête pas sa consommation d'eau en quittant l'école!

Les commentaires fusent, les conseils aussi, certaines fiches de compilation se perdent, mais l'intérêt, lui, demeure.

Après la collecte de données sur le terrain, c'est la phase des expérimentations, des découvertes, bref des apprentissages particuliers.

Au cours de géographie, les élèves décident de comparer leur consommation d'eau potable, au moyen d'Internet, avec celle des habitants d'autres pays. Mais voilà qu'on s'aperçoit que, sur Internet, les consommations nationales sont illustrées par des graphiques élaborés! Qu'à cela ne tienne, au cours suivant de mathématiques, les élèves traduisent leurs crochets en litres, en tenant compte de la fréquence relative, puis les convertissent en pourcentages et les illustrent sous forme de graphiques. Le module « statistiques » est non seulement ainsi vu, mais parions qu'il est aussi fort bien compris, et qu'il sera retenu!

L'opération terminée, c'est avec l'Égypte, – puisque l'enseignante de géographie est née en Égypte et qu'un complément d'informations personnalisées peut toujours être nécessaire –, que les comparaisons se poursuivent.

La formation personnelle et sociale entre alors en jeu : c'est une leçon pratique de respect de l'autre, de ses traditions, de son mode de vie…

En effet, les élèves sont d'abord étonnés : les habitants de certains pays prennent moins de bains que nous, puis révoltés : certains pays manquent d'eau alors que nous la gaspillons!

De retour au cours d'écologie, les élèves participent à un nouveau remue-méninges provoqué par leurs découvertes. Comment éviter le gaspillage d'eau potable et devenir des consommateurs avertis? À quoi sert l'eau, où la retrouve-t-on le plus souvent? Par une carte d'exploration élaborée au tableau, une longue liste d'idées se dessine.

Les élèves ont alors une semaine pour choisir, dans cette liste, un sujet de recherche à explorer et pour former leur équipe de travail : quatre élèves réunis par affinité ou intérêt.

Les élèves font alors leurs recherches : entrevues, Internet, bibliothèque, visites, étude de documents leur permettent d'approfondir leurs connaissances sur le sujet, tout en découvrant de nouvelles avenues de travail ou des stratégies d'apprentissage.

Simultanément, de très nombreuses activités satellites sont vécues à l'intérieur de tous les cours offerts aux élèves de première secondaire.

En français, les élèves composent des poèmes dont le thème porte sur l'eau et qui seront illustrés pendant le cours d'arts plastiques; justement, on y étudiait les impressionnistes! En anglais, le « *Color my world in green* » se transforme en « *Color my world in blue* ». En enseignement religieux, tout symbolisme se rapportant à l'eau est touché.

Le projet rassembleur initial semble alors avoir atteint son but puisqu'à ce stade-ci, il est devenu un projet multidisciplinaire et que la complémentarité des activités est issue du travail d'équipe des sept enseignants concernés.

Enfin, après avoir retenu les informations relatives à leur sujet – ce qui n'était déjà pas une mince besogne! – réorganisé ces données et construit un tout cohérent, les élèves ont voulu communiquer leurs nouveaux apprentissages.

À la suite du choix de leur moyen de diffusion, les 224 élèves de première secondaire engagés dans la démarche ont pu profiter, grâce à la direction de l'école qui croyait au projet dès le départ, d'un après-midi à horaire décloisonné. Pas de cours, pas de pauses, pas de cloches : un après-midi de production continue! Chaque classe transformée en véritable atelier accueillait trois équipes, regroupées selon le type de communication choisie. Des parents munis de leurs outils – fusil à colle, pinces coupantes ou autres – collaboraient à la production, des titulaires soucieux du résultat ne ménageaient pas leurs bons conseils, des enseignants circulaient dans les corridors avec d'énormes tables roulantes afin de distribuer le matériel commandé d'avance par les élèves, et des stagiaires qui se trouvaient opportunément dans l'école complétaient l'équipe d'animation et de soutien.

Les productions finales allaient de la simple pancarte schématisant et exposant des comptes rendus de recherches à la maquette d'une écluse – dont la base d'argile n'a, malheureusement, pas résisté à l'inondation – et d'une roue à aubes alimentant en électricité une maisonnette de carton, en passant par des messages publicitaires télévisuels annonçant des moyens possibles d'économiser l'eau et un journal dont les articles présentaient des observations liées à la consommation d'eau potable.

Nos artisans à l'œuvre ont rivalisé d'ingéniosité et de créativité pour rendre compte, sous une forme originale, de leurs observations et de leurs expérimentations. Ils ont non seulement goûté le plaisir de connaître et le plaisir de faire, mais aussi le plaisir de réussir!

S'ils sont entrés en relation avec la réalité mondiale quotidienne de l'eau lors de leur cours de formation personnelle et sociale, les élèves de première secondaire ont construit cette réalité durant leurs cours d'écologie et de géographie pour mieux la traduire en mathématiques, en français et en anglais afin de l'exprimer lors de la journée des sciences à Notre-Dame-du-Sourire.

Il n'y a pas de recette de pédagogie par le projet. L'important dans les projets, aux dires de M[mes] Hernandez et Lalonde, ce ne sont pas vraiment les contenus d'apprentissage – « que nous pourrions aller chercher par tout autre moyen » – mais bien la mise en place d'éléments relationnels et organisationnels, intermédiaires facilitateurs et stimulants, entre les élèves et leurs apprentissages. « Suivez le courant! » semble bien avoir illustré leurs paroles…

Pour le prochain départ de « Suivez le courant! », trois grandes améliorations sont déjà prévues :

- Pour faciliter et individualiser la démarche, on créera un plan de travail universel, c'est-à-dire une stratégie de travail pouvant servir de modèle en tout temps, pour toute matière, utile à tout projet scolaire ou personnel.
- Pour varier les communications, pour aller au-delà de modèles déjà présentés – souvent des maquettes – on procédera à un remue-méninges sur le thème des médias.
- Pour éviter les ennuis quant au matériel, l'enseignant d'arts plastiques sera responsable de la commande et de la distribution des bons matériaux au regard de la technique choisie. Qu'on se rappelle les dégâts de l'écluse!

Si les élèves parlent encore de ce projet dont ils sont fiers et qui leur a permis de réaliser qu'ils étaient capables de terminer un travail, qu'ils pouvaient être autonomes et que leur estime de soi avait grandi, les enseignants de première secondaire, eux, discutent plus facilement de leur quotidien professionnel, des stratégies d'enseignement, des contenus d'apprentissage. Quant au directeur, il n'est pas peu fier de son équipe!

Parions que l'an prochain, l'équipage reprendra la mer!

Mireille Noel est consultante en éducation.

Le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît l'importance de la gestion de classe comme outil fondamental en enseignement. En effet, il a ajouté un cours obligatoire dans tous les nouveaux programmes de formation initiale en enseignement menant au baccalauréat (MEQ, 1992) pour aider les nouveaux enseignants à mieux gérer leurs classes. La gestion de classe est ainsi devenue une compétence à enseigner (CSE, 1995).

Nous enseignons la gestion de classe de façon proactive pour prévenir les situations problématiques en salle de classe et ainsi créer un climat favorable à l'apprentissage. Notre approche favorise une démarche qui permet à l'étudiant de créer ses propres outils pour bien assumer cette responsabilité. Par un mode de pensée réflexif en ce qui concerne ses gestes professionnels, il bâtit peu à peu son propre coffre à outils. En ce sens, nous définissons la gestion de classe comme suit : *l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Cette habileté à gérer les situations d'enseignement-apprentissage en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui se sera traduit dans une organisation consciente des réalités de l'action* (Nault, 1998, p. 15).

Pour illustrer notre propos, nous rapporterons ici trois expériences. Deux s'appliquent à la formation initiale des enseignants et une autre à la formation continue.

Notre première expérience se déroulait à l'Université de Sherbrooke. Nous étions avec des étudiants de troisième année en formation initiale à l'enseignement au secondaire. Le cours de gestion de classe était jumelé à un stage. Cette situation nous apparaissait idéale pour observer et appliquer des stratégies et des techniques de gestion de classe. De plus, les étudiants disposaient d'un moyen d'apprentissage autonome placé sur un support informatique et disponible en tout temps par un lien Internet (Nault, à paraître).

Avant le stage, nous avons dû initier les étudiants à l'utilisation de notre site Web. Puis, à l'aide d'un questionnaire, ils devaient autoévaluer leur compétence potentielle à gérer une classe (QGC). Ce questionnaire proposait 65 situations illustrant le quotidien d'un enseignant (Nault et Léveillé, 1997). À partir des résultats ainsi obtenus, les étudiants choisissaient des thèmes de travail qu'ils documentaient avec des résumés de lecture pour bien se préparer à leur stage.

Pendant la période de stage, l'étudiant était invité à établir un lien entre la gestion des comportements des élèves et la culture de l'école. L'étudiant analysait le code de vie et les habitus de l'école où il faisait son stage. Ensuite, il s'efforçait de faire appliquer les règlements établis ou les rappelait au besoin. Enfin, il analysait les réactions des élèves à l'égard du code de vie. L'étudiant avait une occasion unique de mettre en pratique les connaissances acquises relativement aux thèmes de formation préalablement choisis à l'université. Sur ces mêmes thèmes, il recueillait également des savoirs pratiques auprès de son enseignant associé. Il versait dans une conférence électronique le résultat de ses expérimentations. Il pouvait donc partager ses expériences avec ses pairs. De cette façon, des connaissances pratiques provenant de plusieurs sources venaient enrichir la documentation déjà existante sur le site Web. Nous avons ainsi constitué une banque personnalisée de savoirs, de stratégies et de techniques faite à la fois de la théorie de certains auteurs et de la pratique des enseignants du milieu.

Après son stage, l'étudiant pouvait obtenir un profil comparatif de l'évolution de sa compétence à gérer une classe. Il n'avait qu'à répondre à nouveau au QGC et à comparer ses réponses avec celles de son premier questionnaire. Il était invité à produire une synthèse de ses acquisitions théoriques et pratiques ainsi qu'une critique de son cheminement en faisant connaître ses points forts et les points qu'il voulait améliorer.

Cette première expérience montre que la gestion de classe est une compétence qui s'apprend. De plus, nous avons constaté qu'il est possible de relier directement la théorie à la pratique et vice versa. Nous avons également maintenu des liens étroits entre les deux milieux de formation. Dans cette situation-ci, nous avons assisté à une réelle rencontre entre les savoirs enseignés à l'université et les pratiques issues du milieu scolaire.

Voici maintenant une autre expérience rattachée à la gestion de classe et vécue en formation initiale à l'UQAM. Le cours était donné en deuxième année de formation et précédait le premier stage d'enseignement. Des acteurs différents intervenaient dans les deux lieux de formation. En conséquence, une organisation particulière s'imposait. Il fallait recourir à des stratégies d'enseignement qui amèneraient la classe à l'université.

Nous avons donc mis en place un dispositif de cours sous forme d'ateliers pratiques alliant études de cas, analyses de vidéos, lectures individuelles et exposés. Tout comme les étudiants de Sherbrooke, ceux de l'UQAM avaient accès à un site Web. Le premier travail de l'étudiant consistait en une autoanalyse de ses difficultés et de son style de gestion de classe. Dès le début du cours, à l'aide d'un ensemble d'éléments, cet exercice permettait à l'étudiant de prendre conscience de ses perceptions quant à la gestion de classe. Tout au long de la session, l'étudiant se montait progressivement un coffre à outils selon sa définition personnelle de la gestion de la classe. Nous abordions les notions suivantes : la création du climat de classe et l'esprit de groupe, l'organisation de l'espace et du matériel, la détermination de routines particulières, les transitions et l'habileté à questionner. À partir d'études de cas de comportements d'élèves, nous étudiions également l'application de différentes approches de résolution de conflit entre enseignant et élève. Le dernier travail amenait l'étudiant à appliquer les éléments de la gestion de classe dans les activités qu'il devait enseigner. La structure et le mode de travail privilégiés étaient le travail en équipe et l'apprentissage coopératif. Une tâche différente était demandée à chacun des coéquipiers pour ainsi créer une interdépendance positive. À la fin de ce cours, nous avons pu constater que les étudiants étaient capables d'intégrer et de transférer de nombreux concepts de gestion de classe dans leur pratique quotidienne.

Ces deux expériences en formation initiale montrent que, lorsque l'environnement d'apprentissage s'y prête, on peut maintenir le lien entre les milieux de formation. Elles démontrent également que la gestion de classe est une compétence qui s'apprend, même si le contexte ne permet pas une mise en pratique immédiate des savoirs (Nault et Fijalkow, 1999).

La troisième expérience relatée ici se situe au moment de l'entrée en

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Gagné

fonction des nouveaux enseignants. Plusieurs auteurs confirment d'ailleurs l'importance de la gestion de classe dans les premiers moments de l'insertion professionnelle, surtout la gestion des premiers jours et des premières semaines de classe.

« Pour notre part, nous convenons également que les premiers instants d'une relation enseignant-élèves façonnent les interactions futures. Les premières leçons sont perçues comme intéressantes ou ennuyantes; les règles et les routines sont jugées strictes ou flexibles et l'enseignant lui-même est jugé bon, mauvais, " cool " ou enquiquinant... Une fois que la relation est fixée, elle semble gravée dans la mémoire des uns et des autres. Plus précisément, les habitudes prises en début d'année par certains élèves perturbateurs deviennent de plus en plus difficiles à modifier en cours de route. C'est lors de ces premiers instants que le novice subit un " test " de la part de ses élèves » (Nault, 1999, p. 152).

Consciente de l'importance des débuts dans la profession enseignante, la Commission scolaire de Laval a mis en place un programme d'insertion professionnelle pour faciliter l'entrée dans la profession de son nouveau personnel enseignant. Dans ce programme, on trouve différentes mesures de soutien professionnel. Il y a une trousse d'accueil, un service SOS (soutien individuel) et un service d'accompagnement par un mentor dans l'école. De plus, les services de l'enseignement de la Commission scolaire offrent des ateliers d'intégration et trois sites Web présentant des ressources pédagogiques ou des démarches d'apprentissage (http://www.cslaval.qc.ca; http://www.cslaval.qc.ca/insertion; http://www.cslaval.qc.ca/apo).

Notre projet consacré à la gestion de classe en formation continue s'inscrit dans ce programme d'insertion professionnelle. Il vise à reconnaître les stratégies employées par les enseignants débutants pour résoudre certaines situations délicates vécues en gestion de classe. À l'occasion d'une conférence électronique, les novices sont invités à discuter avec leurs pairs de différentes situations de gestion de classe. Ces discussions se font sur une base hebdomadaire. En plus de recevoir, grâce à la conférence électronique, différentes suggestions ayant trait à leurs propres situations délicates, les novices bénéficient aussi des commentaires d'un enseignant d'expérience appelé mentor. Enfin, des ateliers particuliers sous forme de face-à-face, seront offerts pour répondre aux préoccupations les plus fréquemment évoquées dans la conférence.

En reliant les ressources universitaires aux ressources du milieu scolaire, cette dernière expérience montre qu'il est possible de mettre en place un dispositif de formation continue servant à compléter l'acquisition de la compétence à gérer une classe. La formation continue prend alors tout son sens en poursuivant ainsi la formation initiale amorcée.

Thérèse Nault est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Bibliographie

NAULT, T. (à paraître). *Enseigner et apprendre sur un site Web*. Symposium international sur la formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux tenu au siège de l'ARDEMI (Association pour la recherche-développement de l'enseignement multimédia et interactif) les 3 et 4 décembre 1998, à Lyon/Écully, Bruxelles, DeBoeck.

NAULT, T. et J. FIJALKOW. « La gestion de classe », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, no. 3 1999.

NAULT, T. dans « Les forces d'incubation pour un " moi professionnel " personnalisé en enseignement » dans HÉTU, Jean-Claude, Michèle LAVOIE et Simone BAILLAUQUÈS [dir.], *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, p. 139-159, Bruxelles, De Boeck, 1999.

NAULT, T. *L'Enseignant et la gestion de classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, seconde édition.

NAULT, T. et C. J. LÉVEILLÉ. *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement secondaire général : Orientations et compétences attendues*, Québec, 1992.

LA FORMATION À LA GESTION DE LA CLASSE

Le programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant de la Commission scolaire de Laval s'inspire des orientations ministérielles et des projets expérimentaux qui se sont déroulés dans tout le Québec, et plus particulièrement de ceux qui ont été élaborés en collaboration avec l'Université de Montréal (1995-1997) dans les ex-commissions scolaires Des Mille-Îles et de Chomedey de Laval. Depuis l'année dernière, le programme s'est enrichi d'un projet à la réalisation duquel participent les chercheuses Thérèse Nault, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, et Geneviève Nault, étudiante au doctorat en éducation de l'UQAM.

La bonne réputation de la Commission scolaire de Laval quant à son engagement actif dans l'accueil et la formation pratique des futurs enseignants est déjà établie et reconnue par les milieux universitaires, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et le ministère de l'Éducation lui-même. En effet, bon nombre des quelque 650 stagiaires que nous accueillons annuellement dans nos écoles et centres deviennent, par la suite, la relève enseignante dans nos établissements. Le programme mis en place pour favoriser leur insertion dans leur nouvelle profession est le point d'ancrage qui leur permet de se familiariser avec la réalité scolaire et ses responsabilités. Il favorise une insertion harmonieuse en les soutenant également dans la précision de leur besoin en formation continue, la façon d'y répondre, et enfin, il leur permet de maximiser leur potentiel.

Les premiers moments de l'entrée dans la profession enseignante constituent une période d'adaptation multidimensionnelle. Les débutants y éprouvent souvent des sentiments d'incompétence, d'isolement, d'anxiété et même d'impuissance devant une tâche parfois dispersée, autant en ce qui concerne le nombre de disciplines scolaires qu'en ce qui concerne le nombre de classes différentes qu'on attribue malheureusement souvent à ceux et à celles qui ont le moins d'ancienneté. Dans de telles conditions, il est difficile pour ces débutants de pouvoir à la fois maîtriser le contenu des programmes d'études, assurer une gestion efficace de la classe et connaître toutes les particularités de l'organisation scolaire. C'est pourquoi le service de l'enseignement de la Commission scolaire de Laval a mis en place, sous la responsabilité de Lorraine Lamoureux, un programme de soutien pour ceux et celles qui débutent dans la profession enseignante.

Axé sur le développement d'une pratique réflexive le programme d'insertion professionnelle de la Commission scolaire de Laval est un service d'accueil, d'accompagnement et de soutien à l'intégration dans la profession pour le personnel enseignant débutant. Celui-ci peut donc recourir à des services de soutien collectifs et à un soutien personnel particulier en cas de difficulté. Le programme propose plusieurs champs d'intervention et fait appel à plusieurs partenaires des milieux scolaires et universitaires.

Les activités du programme sont regroupées sous deux volets :

- L'accueil et l'accompagnement
- Le réseau d'entraide virtuelle

Le volet I du programme d'insertion professionnelle propose aux écoles diverses modalités d'accompagnement des enseignants en début de carrière. Les écoles sont donc en mesure d'offrir l'un ou l'autre des services d'accompagnement proposés selon les besoins particuliers de l'un ou l'autre de leurs enseignants débutants. Les services ci-dessous font partie du volet I du programme.

Photo : Denis Garon

Dès l'entrée à l'école, une trousse d'accueil est remise au personnel enseignant débutant. Cette trousse contient des informations pertinentes sur l'ensemble des services offerts à la Commission scolaire autant sur le plan administratif que sur le plan éducatif. Chaque école y ajoutera également des informations particulières à son milieu.

La direction d'école voit à jumeler son ou ses enseignants débutants avec des enseignants d'expérience qui se portent volontaires. Les recherches sur le mentorat ont montré qu'il est préférable que le mentor accompagne tout au plus quatre débutants et qu'il le fasse dans sa propre école. Il est par ailleurs souhaitable que les enseignants accompagnateurs :

- désirent s'engager dans l'accompagnement et acceptent de s'investir tout au long de l'année;
- partagent les valeurs éducatives de l'école centrées sur les dimensions pédagogiques et la réflexion sur l'apprentissage;
- possèdent une prédisposition à l'entraide;
- démontrent un bon esprit d'équipe, des qualités d'ouverture, d'écoute, de la disponibilité envers les autres;
- aient déjà accueilli quelques stagiaires;
- aient idéalement participé aux ateliers de l'an 1 et de l'an 2 des activités de soutien qui sont offertes aux maîtres associés ou, du moins, soient en voie de les terminer;
- acceptent de participer à des rencontres supplémentaires de réflexion et d'échange de points de vue, qui leur permettront de mieux comprendre et de s'approprier le rôle, les fonctions et les attitudes souhaités dans la pratique de l'accompagnement.

Plusieurs ateliers thématiques leur sont offerts. Les ateliers les plus fréquemment demandés ont pour objet la **gestion de classe**. Les enseignants débutants sont parfois libérés de leur tâche pour discuter de leur pratique ou ils sont invités à des 5 à 7, ce qui leur permet de s'outiller davantage sur des thèmes qui les préoccupent particulièrement.

Des formations sont également offertes concernant, entre autres choses :

- l'intégration des TIC dans leur gestion de classe;
- des applications pédagogiques de l'ordinateur;
- l'exploitation du site APO de la CSDL;
- l'utilisation du courrier et des conférences électroniques au moyen de FirstClass.

Sur demande, il est possible d'offrir des services d'entraide pédagogique aux enseignants débutants qui éprouvent quelques difficultés plus délicates ou personnelles dans l'apprentissage de la profession. Une des personnes formant l'équipe volante d'entraide peut, sur demande du débutant et en toute confidentialité, discuter avec lui des difficultés qu'il vit. Ensemble, ils recherchent des solutions, des références, le cas échéant, et un suivi est assuré.

À la Commission scolaire de Laval, le volet II du programme d'insertion professionnelle propose une nouvelle forme de soutien professionnel pour le personnel enseignant débutant : un réseau d'entraide virtuelle. Ce dernier leur permet de s'approprier les nouvelles technologies en partageant des expériences pédagogiques, tout en favorisant les contacts entre les partenaires : enseignants débutants, enseignants accompagnateurs, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, personnes-ressources de la Commission scolaire de Laval et du milieu universitaire.

- Briser l'isolement pédagogique et outiller les enseignants débutants par rapport à leur gestion de classe.
- Assurer un soutien pédagogique individualisé sur demande.
- Faciliter l'intégration pédagogique des TIC dans leur pratique.
- Établir un partenariat avec des facultés universitaires.

Ce soutien est offert, entre autres, grâce à un ***Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants*** **(RAIE)**, lequel présente un questionnaire en gestion de classe (QGC), des conférences électroniques au moyen du logiciel de communication FirstClass et un site proposant des Applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) (http://www.cslaval.qc.ca/insertion).

Le réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants (RAIE) a été créé comme mesure complémentaire aux différents moyens offerts par la Commission scolaire pour favoriser l'insertion professionnelle.

D'abord, les enseignants débutants sont invités à répondre au questionnaire en gestion de classe (QGC), conçu par Thérèse Nault et Christian-Jean Léveillé, professeurs à l'Université du Québec à Montréal[1]. Ce questionnaire leur permet de découvrir leurs forces et leurs faiblesses en gestion de classe. Il en ressort un autoportrait qui permet aux enseignants débutants de mieux cerner leur profil actuel d'enseignant au regard de soixante-cinq comportements en gestion de classe. À la description de la plupart de ces comportements est associée une bibliothèque virtuelle, recensant une banque d'ouvrages liés au domaine de la gestion de classe.

En collaboration avec nos partenaires de l'UQAM, nous avons mis en place un réseau d'entraide virtuelle par le truchement du logiciel de communication FirstClass. Des conférences électroniques thématiques ont été créées relativement aux difficultés fréquemment éprouvées par les enseignants débutants. Chacune d'entre elles traite d'un thème en particulier et, pour chacune, un mentor est responsable de l'animation.

Des enseignants débutants participent aux différentes conférences en soumettant des questions, des situations difficiles ou encore des problèmes particuliers à des mentors. Ceux-ci sont des enseignants d'expérience, des conseillers pédagogiques ou des animateurs d'activités de soutien à l'accompagnement de stagiaires. Ils ont pour rôle de soutenir les enseignants débutants, de répondre à leurs questions et de partager leurs expériences avec eux en vue de favoriser leur insertion dans la profession et de les aider à relever les nombreux défis de renouvellement des pratiques.

En plus de soumettre des questions, les enseignants débutants sont invités eux aussi à répondre à leurs collègues. L'entraide est un soutien très important qui permet de briser l'isolement et de partager les problèmes, les difficultés, mais aussi les découvertes et les bons coups pédagogiques. De plus, cela leur permet de se familiariser avec les TIC dans un contexte signifiant.

Nous présentons ci-dessous chacune des conférences que nous avons mises sur pied l'an dernier.

Dans cette conférence, les enseignants sont invités à soumettre des difficultés relatives à leur gestion de classe : climat, organisation, gestion des apprentissages, etc. Ils peuvent obtenir des suggestions de moyens à mettre en place, des pistes d'intervention ou des propositions d'outils organisationnels.

Dans cette conférence, les enseignants sont invités à témoigner des situations de vie, des moments de bonheur ou de panique, des bons coups et des « situations à refaire ». L'entrée dans cette merveilleuse profession est souvent ponctuée de mille petites interventions et ajustements qui demandent beaucoup d'énergie, de souplesse et de ressources...

Dans cette conférence, les enseignants peuvent soumettre des problématiques liées à des élèves dont on parle beaucoup dans les salles

réservées au personnel, les corridors et les bureaux de direction! Ceux qui nous amènent à nous remettre en question, à repousser nos limites, mais surtout à nous dépasser. Bref, ces élèves qu'on n'oublie pas, qui nous collent à la peau même après leur départ : les élèves qui présentent des troubles du comportement. Comment les dépister? Comment intervenir? Où aller chercher de l'aide? Quelles ressources existent pour les élèves? Et pour les enseignants?

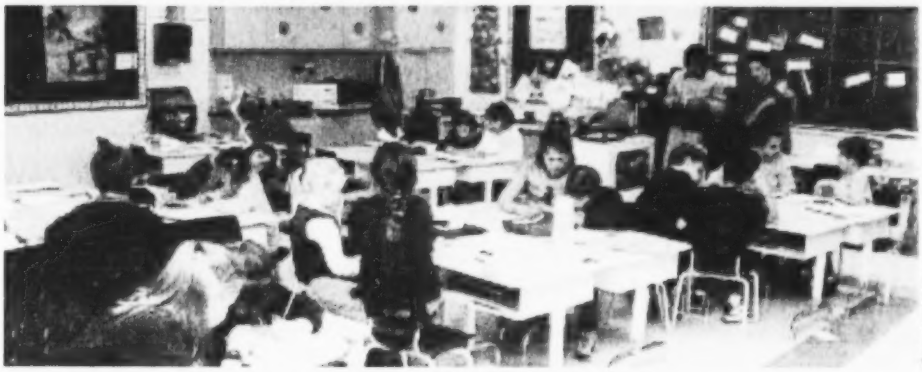


Photo : Denis Garon

Dans cette conférence, les enseignants peuvent obtenir des conseils techniques, mais aussi et surtout des conseils pédagogiques concernant les technologies de l'information et de la communication (TIC) et des suggestions d'applications de l'ordinateur dans des situations d'apprentissage variées.

Dans cette conférence, les enseignants peuvent soumettre des problématiques liées à des élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire. Ces élèves ont du retard sur les autres élèves de leur groupe d'âge, font parfois preuve de peu de motivation et ont souvent une faible estime d'eux-mêmes.

Dans cette conférence, les enseignants peuvent poser des questions pour résoudre certaines difficultés qu'ils éprouvent en classe concernant l'élaboration et la mise en œuvre d'activités en coopération, les grilles d'évaluation et d'objectivation, l'enseignement d'habiletés sociales, la tolérance au bruit, etc.

Dans cette conférence, les enseignants peuvent découvrir des outils d'apprentissage, recevoir des conseils pratiques ou explorer des références qui pourraient leur être utiles en langues, en mathématique, en arts ou en sciences…
Selon les témoignages des enseignants qui participent aux conférences, ils en retirent beaucoup de satisfaction. Consulter ses collègues et échanger des idées par l'intermédiaire de ces conférences leur permet de demeurer en contact avec des experts en éducation et d'autres enseignants débutants qui les aident à trouver des solutions à des problèmes de gestion de classe, de façon simple, rapide et efficace. Ils ont besoin de moyens pratiques, d'outils concrets. Cela leur ouvre également des portes en ce qui concerne d'autres façons de faire, selon différentes approches pédagogiques.
De plus, il est possible de participer à des séances de clavardage (bavardage avec un clavier ou dialogue en direct) pour faire du « *CHAT* » pédagogique entre classes ou avec d'autres agents d'éducation. On peut aussi avoir accès à du dépannage à distance, à de l'aide en ligne.

http ://www.cslaval.qc.ca/apo/
Enfin, ces conférences sont soutenues par un site Web, le site APO du primaire, dans lequel les enseignants ont accès à des ressources Internet regroupées en un seul lieu et susceptibles d'intéresser les enseignants débutant dans la profession. Ils sont invités, tout comme les autres enseignants de la Commission scolaire, à y avoir recours. L'objectif principal du site est d'outiller les enseignants afin de favoriser et de faciliter l'intégration pédagogique des TIC dans leur pratique. À travers les différentes rubriques énumérées ci-dessous, ils trouvent différents outils d'aide selon leurs besoins, nombreux et variés.

Pour apprendre à connaître le logiciel-outil AppleWorks et ses différents modules (traitement de texte, dessin vectoriel, dessin matriciel, tableur, diaporama, etc.).

Pour outiller les RÉAPO (Ressources écoles en APO) qui veulent faire de l'animation dans leur milieu afin de diffuser la formation reçue et mieux aider leurs collègues ou pour apporter un soutien aux autodidactes qui préfèrent apprendre à leur rythme. On y trouve aussi tout un volet consacré à la gestion de classe participative (concept de Jacqueline Caron) et l'accès à différents outils organisationnels : horaire, tableau de programmation, grille de consignation, liste de responsabilités, etc.

Pour obtenir des précisions sur le rôle et les qualités requises pour être une ressource école en APO dans son milieu et mieux aider ses collègues.

Pour apprendre à se servir de ce logiciel reconnu sur le plan pédagogique pour sa convivialité, sa facilité d'appropriation et sa souplesse. FirstClass est un bel outil de communication et de collaboration qui permet de briser l'isolement pédagogique et d'encourager les échanges de vues entre différents agents d'éducation.

Pour explorer et découvrir des projets réalisés par des élèves des écoles primaires de la CSDL et donner le goût à d'autres de réaliser de tels projets collectifs.

Pour aider les enseignants à se retrouver dans la masse de sites accessibles sur Internet. Des sites pédagogiques y sont donc proposés selon différentes catégories (moteurs de recherche, répertoires éducatifs, ressources pour pédagogues, évaluations de cédéroms, domaines d'apprentissage, etc.), afin de mieux répondre à leurs besoins et à ceux de leurs élèves.
Un suivi est assuré par le réseau d'entraide virtuelle sur lequel les enseignants débutants peuvent toujours compter. Rappelons que derrière chacune des conférences, il y a des personnes-ressources d'expérience qui s'engagent à répondre aux questions des enseignants débutants dans un délai raisonnable. Il ne faut pas oublier que la clé du succès pour qu'une conférence fonctionne et soit utilisée, c'est qu'elle soit animée.
Quant au site Internet, il doit être alimenté et mis à jour de façon régulière. Les enseignants doivent y trouver des ressources pertinentes, « pratico-pratiques » pour leur enseignement et l'acquisition et le développement de compétences chez leurs élèves.
En conclusion, notre programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant est encore bien jeune, mais il se précise et s'adapte d'année en année aux besoins des cohortes d'enseignants débutants. La Commission scolaire de Laval et nos collaboratrices de l'UQAM, Thérèse Nault et Geneviève Nault, unissent leur expertise afin de trouver de nouvelles avenues pour accompagner la relève enseignante, désirant ainsi contribuer à son insertion la plus harmonieuse possible dans la profession.
À la Commission scolaire de Laval, l'insertion du personnel enseignant débutant est l'une de nos préoccupations.

Lorraine Lamoureux est cadre responsable de l'insertion professionnelle et des stages; Bernadette Desmarais est enseignante d'adaptation scolaire et conseillère pédagogique; Muriel Brousseau Deschamps est conseillère pédagogique en APO et en gestion de classe et Pierre Deschamps est conseiller pédagogique en APO et responsable pédagogique du réseau FirstClass à la Commission scolaire de Laval.

1. Nault, T. et C.-J. Léveillé. *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe* (QGC), 1997, Montréal, Éditions Logiques.

Un important colloque a porté, début novembre 2000, sur le thème « Qualifier 100 p. 100 des jeunes » (à Québec, à l'initiative des cadres scolaires, de la Fédération des commissions scolaires, des répondants de l'éducation des adultes en formation professionnelle et de l'Association des directeurs généraux de commission scolaire). On trouvera, d'ailleurs, dans la rubrique *En abrégé*, un article de M^me^ Marthe Henripin qui présente un rappel global des thèmes abordés dans le cadre de cet événement. Le thème choisi appelle à poser la question de la présence des jeunes en formation professionnelle au secondaire. Dès l'ouverture du colloque, une communication de M. Paul Inchauspé a poussé à remettre en question la cloison étanche dressée il y a 15 ans entre formation générale et formation professionnelle au secondaire. Il semble en effet que ce choix historique explique en partie la genèse du problème. Si c'est le cas, s'en dégager pourrait faire partie de la solution.

Du temps du ministre Garon, la commission présidée par M. Claude Pagé avait constaté la quasi-absence des jeunes en formation professionnelle : soit, au regard de cohortes d'environ 100 000 personnes, l'obtention annuelle d'à peu près 5 000 diplômes d'études professionnelles (DEP) avant l'âge de 20 ans. La commission se fixait comme objectif, pour l'an 2000, de multiplier par quatre cette proportion. Il s'agissait, pour la formation professionnelle, en continuité après des études secondaires générales, de progresser de 5 p. 100 à 20 p. 100 d'une cohorte[1].

Il y a eu un léger progrès, certes, mais il reste très loin du compte. De 1995-1996 à 1998-1999, l'accès à la formation professionnelle pour le jeune ayant moins de 20 ans est simplement passé de 14,8 p. 100 à 16,1 p. 100[2]. Comparée à l'université et au cégep, la formation professionnelle des commissions scolaires reste l'élément du système d'éducation qui contribue le plus chichement à « qualifier 100 p. 100 des jeunes ».

La mission de qualification est en train de prendre deux sens, chacun défendable. Le premier est un sens indirect, en vertu duquel on peut soutenir que des études primaires sont d'une certaine façon reliées à la mission de qualification attribuée à l'école dans *L'École, tout un programme*. Le second est un sens direct : disposer, lors du passage des études à la vie active, de compétences qui rendent apte à fonctionner dans un secteur particulier du monde du travail. Vis-à-vis la qualification considérée dans ce second sens, traditionnel et incontournable, notre système d'éducation montre des carences graves. Moins de la moitié de chaque cohorte est dotée d'une certaine spécialisation en quittant les études. Pour chaque classe d'âge ou cohorte, en considérant le tout premier cycle universitaire réussi comme qualifiant, on plafonne malgré tout en-deçà de 50 p. 100. Dans l'agrégation des qualifications acquises, les diplômes universitaires pèsent le plus lourd (26,6 p. 100 pour le baccalauréat)[3]; les qualifications techniques acquises au cégep occupent un rang moyen (14,1 p. 100 par référence à 1997-1998)[4] et la contribution de la formation professionnelle de l'enseignement secondaire reste la plus mince (6,1% chez les moins de 20 ans)[5]. Infiniment trop de jeunes n'ont comme base que des études générales, soit secondaires, soit collégiales.

Le raisonnement simpliste consisterait à dire : il n'y a qu'à augmenter les places pour les jeunes en formation professionnelle, à cesser de donner toute priorité aux adultes… Pourquoi la formation professionnelle est-elle si malthusienne quand il s'agit des jeunes? Or cela, en plus du simplisme, est une façon de raisonner dangereuse. En effet, elle consiste à chercher une faute et un coupable, alors qu'il s'agit au contraire de cerner un problème et de trouver une solution. Multiplier par quatre le nombre de diplômés jeunes, proposait le rapport Pagé. Ce souhait est resté pratiquement lettre morte. Cherchons pourquoi.

Dans sa communication, M. Paul Inchauspé a mis en contraste une perspective d'éducation répondant aux besoins des personnes, y compris à celui d'une qualification, et une perspective de main-d'œuvre, typiquement gérée par des ministères de l'emploi et soucieuse d'une spécialisation la plus rapide possible d'adultes en situation précaire. Le conférencier a soutenu que, dans la foulée de la réforme Ryan de la formation professionnelle, la seconde perspective a prévalu. À la formation professionnelle des jeunes, la généralisation de l'approche rodée jusque-là pour les adultes (modularisation permettant des allers-retours, exclusion de toute formation générale compte tenu du financement de l'ordre du recyclage de la main-d'œuvre) a constitué une dérive, et nous vivons avec ses effets.

On a tellement laissé s'accréditer l'idée que les emplois disparaissaient, et plus particulièrement pour les jeunes, que seuls les bacs en informatique et les diplômes de génie restaient des planches de salut. On a conséquemment poussé les jeunes vers les études comme mode de vie, vers les études les plus longues possible… On a en particulier beaucoup abusé d'une opinion soutenant que 40 p. 100 des nouveaux emplois créés requerraient des diplômes universitaires en laissant croire insensiblement que ce serait le cas de la totalité des emplois, anciens et nouveaux! On a peint un tableau de catastrophe économique pour l'avenir de la génération montante.

L'un des facteurs les moins compris de l'impasse actuelle me paraît surgir du grand virage de la fin des années 70, et basé sur une profonde mauvaise conscience à l'égard de la sélectivité scolaire. Le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* de 1977, en effet, a apporté un changement structurel à l'assise du système éducatif, et ce changement est passé relativement inaperçu.

Avant cette époque, l'école et les éducateurs n'hésitaient pas à orienter activement les jeunes vers ce qui paraissait convenir à leurs aptitudes et à leur désir, variable, de longues études. Dès le deuxième cycle du secondaire, des profils d'options substantiels préorientaient les jeunes vers l'un ou l'autre type de programme du collégial. Dès la troisième secondaire, on proposait une première exploration technique à ceux et à celles qu'on considérait comme destinés à la formation professionnelle secondaire. Or, dans le *Livre vert*, on s'élevait contre l'idée de pousser les jeunes à choisir des « options orientantes » dès l'âge de 16 ans, au début de la quatrième secondaire. On voulait en quelque sorte dépouiller l'école de toute influence ou de toute pression à saveur sélective. Ce fut là un changement profond.

Pour avoir été accusés par les disciples néomarxistes de Bourdieu de jouer le jeu de la classe dominante en orientant les élèves, les éducateurs et les établissements d'enseignement secondaire ont décidé de

ne plus orienter activement, de laisser les élèves s'orienter par eux-mêmes. Seul le test des options de mathématiques plus avancées et de sciences de la nature a survécu. Pour le reste, l'ensemble du secondaire est devenu très uniforme. L'évolution même du système a contribué à faire en sorte que, de plus en plus, les jeunes s'orientent **pendant** le cégep, et non pas avant. Une partie de la désaffection de la formation professionnelle chez les jeunes vient de là. Arrêtons d'accuser les familles : nous avons laissé s'organiser le système pour qu'il pousse les jeunes à durer le plus longtemps possible dans la voie de la formation générale. Même les qualifications techniques s'acquièrent, la moitié du temps, après d'importantes bribes de cégep préuniversitaire.

On est passé d'une orientation hâtive, dès le milieu du secondaire, à une orientation tardive. En même temps, en espérant atteindre une complicité zéro dans quelque sélection que ce soit, on est passé d'une sélection claire à une sélection occulte. Or la sociologie de l'éducation a montré dès la fin des années 70 que la sélection connue et publique, claire et affichée, est moins injuste que la sélection occulte. (Voir Mohamed Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.)
La sélection occulte opère par l'échec et le découragement. Elle piège beaucoup de jeunes qui font des études collégiales. Trop faibles pour avoir des chances dans les meilleurs programmes techniques, on les oriente vers des programmes préuniversitaires non contingentés, tout en sachant qu'ils n'ont pratiquement aucune chance d'atteindre un jour un baccalauréat universitaire. Puis on attend qu'ils échouent assez pour repartir d'eux-mêmes, enfin persuadés de leur manque de potentiel pour ce trajet particulier.

Il me semble que nous pratiquons beaucoup, comme société, les voies éducatives de seconde chance. La formation professionnelle des adultes, à même les ressources de l'assurance emploi, en est une. Le refuge que trouvent tant de jeunes de 16 à 19 ans dans la formation générale des adultes en est une autre. En matière de formation professionnelle des jeunes, la seconde chance menace de l'emporter sur la première, très élusive. Les jeunes ont théoriquement le droit d'accéder à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, mais leurs chances concrètes sont minces. Les candidates et les candidats préférés sont celles et ceux qui ont vécu des années de travail saisonnier, non qualifié, et qui sont motivés à bloc pour s'en sortir. C'est comme si — effet imprévu et non désiré d'une sélection aussi occulte que tardive —, on poussait les jeunes à accéder à la formation professionnelle par la voie détournée du chômage et de la misère.

Une année de formation professionnelle en bureautique ou en cuisine ou en mécanique ou en agriculture coûte plus cher qu'une 5e secondaire générale ou qu'une année de sciences humaines au cégep. Cela donne, dans l'approche main-d'œuvre de la formation professionnelle, l'interdiction d'admettre plus de candidats dans des programmes donnés qu'il n'y a d'emplois certains à l'horizon. Énorme restriction à l'accessibilité, qui piège en particulier certaines régions où le chômage est élevé. Du point de vue des besoins et du potentiel des jeunes, le problème se pose tout autrement. Serait-ce un scandale si, parmi les 20 000 et plus travailleurs de l'industrie minière, certains avaient acquis leur maturité et leur fiabilité de travailleurs en partie par une formation professionnelle de soudeur, de mécanicien, de menuisier et ainsi de suite, même si cette qualification professionnelle n'est pas directement rentabilisée? La rentabilisation du point de vue de la planification de la main-d'œuvre ne va pas ici dans la même direction que la rentabilité sociale mieux comprise, que la pertinence sociale, vaudrait-il mieux dire. Répondre étroitement aux besoins certains des employeurs, c'est une philosophie qui, depuis des années, reste compatible avec un gaspillage effréné des ressources humaines jeunes, poussées dans des programmes d'études dont l'extrême sélectivité se découvrira à l'université. On peut établir un lien direct entre l'admission restrictive et proprement malthusienne à la formation professionnelle des jeunes et le fait que moins de 50 p. 100 des cohortes de jeunes qui sortent de la formation initiale abordent la vie active avec une qualification particulière.

À l'occasion de ce colloque sur la formation professionnelle, Réginald Grégoire présentait un aperçu de l'évolution de la situation en Angleterre depuis 15 ans. Le pays est passé d'un niveau de qualification initiale, professionnelle ou technique, au sortir des études, de 15 p. 100 d'une cohorte à 55 p. 100 d'une cohorte. Par comparaison, DEC techniques plus DEP compilés, nous serions à environ 20 p. 100! La voie privilégiée a été la constitution d'unités d'apprentissage préprofessionnelles et professionnelles qui s'introduisent aisément partout dans les dernières années d'études secondaires, et qui tracent la voie à de la formation professionnelle plus intensive. On trouve l'analyse élaborée de ce très beau cas dans l'étude de M. Grégoire effectuée pour le compte de la TRÉAQ-FP*.
Le cas de l'Angleterre met en valeur un constat qui s'appuie sur l'évolution de la grande majorité des pays développés en matière de formation professionnelle des jeunes. Le courant actuel revalorise la formation générale dans la formation professionnelle, comme l'a très bien montré dans son exposé Mme Marianne Durand-Drouhin, directrice de recherche à l'OCDE, qui présentait les résultats d'une enquête toute récente menée dans 14 pays*.
Il vaut la peine de réexplorer le lien entre formation générale et formation professionnelle. L'actuelle réforme de l'enseignement secondaire général s'y prête. La conviction exprimée par la Commission des États généraux, à savoir qu'au-delà du premier cycle du secondaire, il faudrait admettre des études fortement différenciées, y invite aussi. On voit mal comment l'accès beaucoup plus ouvert des jeunes à la formation professionnelle en continuité d'études pourrait se réaliser sans surmonter l'imperméabilité des cloisons établies entre formation générale et formation professionnelle. Je me permets d'imaginer quels groupes d'acteurs de notre monde scolaire pourraient entreprendre des pas positifs et peut-être décisifs dans cette direction…

Les écoles secondaires ont beaucoup investi dans l'accueil, par les programmes de type international, de l'effectif de 12-13 ans qui se dirige clairement vers l'université. Si l'on voulait consacrer une attention analogue aux jeunes de 15 ans pour qui l'accès à des formations-métiers en-deçà de 20 ans serait un plus incontestable, quelle sorte d'imagination créatrice faudrait-il déployer?
De qui s'agit-il? Je pense à trois sous-groupes : à celui des retards scolaires accumulés (les 17 ans ou presque qui se trouvent en 3e secondaire); à celui des demandeurs de DEP dépourvus de DES et qui seront les premiers refusés; à celui, enfin, des titulaires de DES faibles obtenus sans motivation et qu'on laissera se décourager à force d'échecs au cours de leurs études collégiales.
Le défi des études au 2e cycle du secondaire, à l'âge des creux de motivation les plus marqués, est de donner suffisamment l'expérience de la réussite pour que les jeunes « à risque » ravivent la confiance de pousser plus loin dans un domaine particulier qui les intéresse. Avec quoi faire cela? La voie la plus évidente consiste en **l'exploration technique**.
Est-ce pensable d'offrir, en 4e et en 5e secondaire, deux options en séquence qui donneraient un contact substantiel avec le champ professionnel qui englobe le travail dans les parcs, le plein air, la faune et la flore, l'horticulture, le génie forestier, la sylviculture? Et de même pour six, sept ou huit grandes familles d'occupation spécialisée, qui englobent toutes un niveau de base (secondaire), un niveau intermédiaire(cégep technique) et un niveau supérieur de formation? Pensons au champ de la santé et des services sociaux, au champ du graphisme, des arts appliqués, du design de mode, etc., au champ du commerce et de l'administration, au champ de l'agroalimentaire, de la restauration et de la diététique. Sans oublier les technologies physiques. L'État de l'Orégon travaille avec beaucoup de persévérance dans cette direction depuis des années, comme l'a bien montré Réginald

Grégoire dans son étude intitulée *La nouvelle piste de l'Orégon* (Coll. *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise)*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 22 et s.)

L'impératif d'une « école orientante », dès avant le cégep, peut se combiner ici avec les immenses possibilités que le nouveau régime pédagogique apporte au 2e cycle du secondaire en doublant le temps disponible pour les cours à option. Il faut aider les jeunes à trouver ce qu'ils veulent. L'abstentionnisme des deux dernières décennies frôle, pour une partie de l'effectif jeune, la non-assistance à personne en danger! Un 2e cycle du secondaire restructuré déployant des cours à option de nature franchement préprofessionnelle est le moment principal où cela doit se passer.

Voilà donc une première source d'espoir : que les intervenants de la formation générale constituent sur leur propre terrain une amorce de passage en continu vers des programmes de formation professionnelle qui conduisent à l'obtention d'un DEP.

Est-ce pensable pour des centres de formation professionnelle d'offrir à leurs candidats et candidates jeunes des parcours d'apprentissage qui allient de la formation générale à la formation professionnelle et technique? Si cela est possible et souhaitable, dans quel cadre l'imaginer, le projeter et le réaliser? Comment échapper à la hantise si souvent exprimée : « ce serait revenir au " professionnel long " de pénible mémoire »? Risquer de perdre les acquis d'une sanction des études propres à la spécialisation… Surtout, retourner à un statut de marginalité dans la grande polyvalente… Telles sont sans doute les évocations qui amènent un « non, merci! » trop spontané lorsqu'on parle d'allier de nouveau formation générale et formation professionnelle. Mais réagir ainsi, c'est s'aligner sur la formation générale du milieu des années 80!

Pourtant, il y a bien d'autres façons de connecter la formation générale et la spécialisation. Déjà l'expérience de la voie technologique montre un chemin. Elle proclame à qui veut l'entendre que la déconnection de la formation générale, pour un jeune motivé par l'apprentissage technique, n'est pas irrémédiable.

Il faudrait pouvoir offrir à des jeunes de 17 à 19 ans, qui se dirigent vers une qualification dans les métiers, des éléments complémentaires de formation générale (équivalant à ceux qui ont été acquis au terme des études secondaires). Si l'on prend au sérieux l'impératif de la diversification des cheminements après la 3e secondaire, issu des États généraux, on peut fort bien penser à des approches de formation générale qui ne copient pas des morceaux de l'actuel programme de 2e cycle du secondaire. Au-delà, c'est la créativité des équipes de formation professionnelle qui est sollicitée. Il faut construire et offrir une formation générale pour laquelle la motivation a justement été réanimée par l'entrée en formation professionnelle.

Le troisième groupe des grands alliés d'un meilleur accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle est beaucoup plus dispersé. Ce sont ceux et celles qui militent et militeront pour qu'on cesse de traiter les difficultés scolaires par un retard systématiquement imposé. Quel est le sous-groupe qui a le moins de chances, actuellement, de répondre à l'objectif « Qualifier 100 p. 100 des jeunes »? C'est celui qui fait sept ans d'études primaires puis à qui l'on impose de prendre trois ans pour faire la 1re et la 2e secondaire. Est-ce une solution valable pour les jeunes, ou bien une commodité pour les classes censées accueillir des jeunes ayant tous obtenu des résultats semblables? Dans l'histoire récente, cela a été la rançon d'une uniformisation extrême des programmes d'études imposée au début des années 80. Ce fut peut-être pour une bonne part un fétichisme de l'uniformité, fondé sur une idée simpliste de la justice, l'identique et l'uniforme étant seuls vus comme justes.

Il faut en sortir. L'école essaie de faire progresser chacun constamment, et non pas de ralentir les uns et de faire accélérer les autres pour tout synchroniser. Si l'adoption d'un cheminement par cycles au primaire ne réduit pas considérablement la proportion de ceux et celles – mais surtout de ceux… – qui accèdent au secondaire un an plus tard, elle aura raté une bonne part de son potentiel. De même, pour le premier cycle du secondaire qui doit émerger : si l'on commence par étiqueter ceux qui auront besoin de quatre ans pour en profiter, c'est raté!

Le sous-groupe qui termine la 3e secondaire à 17 ans avec les modes actuels de cheminement est peut-être celui qui a le plus besoin de l'espoir d'accéder à une formation qualifiante vers 16-17 ans. On voit tout de suite comment les retards scolaires accumulés sont mortels pour cet espoir. Ceux et celles qui ne se résignent pas à ce type de solution contribuent aussi à redonner des chances de passage à la vie active avec une qualification.

Il paraît évident que, vis-à-vis d'un idéal qui doterait 100 p. 100 des jeunes d'une certaine qualification pour l'entrée dans la vie active, la formation professionnelle donnée au secondaire joue beaucoup moins son rôle que le réseau universitaire ou le réseau collégial. La situation est sans doute propice pour s'en sortir, mais il faudra accepter de synchroniser et de faire converger des ressources que leurs systèmes de financement et leurs régimes administratifs et pédagogiques isolent depuis des décennies quand ils ne les font pas rivaliser entre elles. Au titre même de l'égalisation des chances et de l'attention aux moins favorisés, cela paraît toutefois un chantier incontournable et mobilisant.

Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, p. 29.
2. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, p. 57.
3. *Ibid.*, p. 101.
4. *Ibid.*, p. 109.
5. *Ibid.*, p. 107.
6. Table des responsables de l'éducation des adultes – formation professionnelle : *La formation professionnelle dans l'enseignement secondaire : études et expériences en dehors du Québec*, août 1999, p. 25-52.
7. *De la formation initiale à la vie active. Favoriser les transitions*. Paris, OCDE, 2000.

Allô prof, un projet de société, un consensus unique

Dans la foulée du plan d'action sur la réussite éducative de 1992-1995 (plan Pagé), plusieurs représentants du milieu de l'éducation ont pressenti le besoin urgent d'une aide aux devoirs et aux leçons. Dès le début de l'année 1993, le consortium *Allô prof* a pris naissance. C'est dans un souci d'efficacité que les principaux intervenants du milieu d'éducation engagés dans la lutte contre le décrochage scolaire se sont regroupés pour former *Allô prof*.

Un tel consensus et une telle ferveur pour résoudre un problème de société s'étaient rarement vus auparavant. Cette unanimité autour du projet *Allô prof* fait assurément de cette intervention éducative un excellent projet de société au Québec. Le consortium *Allô prof* a donc consacré les sept dernières années à analyser différentes expériences menées tant à l'intérieur même de notre service qu'ailleurs au Canada et aux États-Unis. Ces analyses ont permis d'élaborer des moyens efficaces de prévention du décrochage scolaire, et, dans une mesure certaine, plusieurs éléments de solution à ce problème criant.

Depuis sa fondation, 90 000 fois les enseignants ont répété la phrase rituelle : « *Allô prof bonsoir! Est-ce que je peux t'aider?* », 90 000 fois,

les enseignants ont prodigué aide et conseils à des jeunes du primaire et du secondaire ainsi qu'à leurs parents. **Une soirée à *Allô prof*, ça vous dirait?**

Les enseignants d'*Allô prof* arrivent au local 340 du centre Louis-Jolliet à Québec. Ce soir, ils sont quatre. À Montréal, ils sont six enseignants. Tous s'installent à leur bureau respectif et se préparent fébrilement à affronter une autre grosse soirée. Tous ces enseignants ont une formation universitaire en enseignement. Ils sont professeurs de français, de mathématiques, de géographie, d'histoire, de chimie, de physique ou d'anglais. Certains enseignent au primaire, d'autres au secondaire ou bien à l'éducation des adultes. Toutefois, chacun se débrouille dans plus d'une matière. Circonstances obligent! à *Allô prof*, on ne sait jamais sur quelle question on va tomber…

Les lignes sont ouvertes et les téléphones sonnent immédiatement. Ce sont surtout les élèves du primaire qui utilisent *Allô prof* entre 17 h et 18 h 30 parce que les parents n'arrivent souvent pas à la maison avant l'heure du souper. Même s'ils sont là pour prêter assistance lorsqu'une difficulté survient, ils se sentent souvent dépassés par les nouvelles méthodes, la nouvelle terminologie. L'explication devient donc plus difficile. L'incompréhension et le découragement s'installent alors autant chez les parents que chez les enfants. C'est à ce moment-là qu'*Allô prof* intervient. C'est ainsi que M^me^ Gauvreau se questionne sur ce qu'est un GnS (groupe nominal sujet) ou bien que Mélanie, qui est en 6^e^ année, nous demande comment trouver le PGCD (plus grand commun diviseur) de 12 et 24.

« Est-ce qu'on donne les réponses? », nous demande une enseignante inquiète avant de parler d'*Allô prof* à ses élèves. L'idée est d'abord d'amener l'élève à raisonner logiquement pour lui permettre de trouver la réponse tant attendue. Il pourra par la suite utiliser sa démarche dans une autre situation. Ainsi, *Allô prof* peut être considéré comme un complément au système scolaire, un outil de plus mis à la disposition des enseignants et de leurs élèves.

Le flot d'appels continue. Est-ce que tous pourront parler à un enseignant? Sans doute, puisqu'il y a 11 lignes en fonction plus cinq lignes d'attente. Évidemment, il existe des périodes de pointe et il se peut alors qu'il y ait un temps d'attente.

Frédéric, enseignant travaillant pour *Allô prof*, en est déjà à son huitième appel. Pour chaque appel, il note les coordonnées de l'appelant, son niveau de scolarité et le nom de sa commission scolaire. Service anonyme, vous dites? Bien sûr, *Allô prof* est un service confidentiel! Il est quand même fréquent qu'une relation s'établisse entre un enseignant et un élève. C'est d'ailleurs le cas d'Alexandre, élève de 1^re^ secondaire, qui demande à parler à Sophie. La relation qui s'établit alors entre les jeunes et les enseignants d'*Allô prof* est sympatique et devient une source de motivation aussi bien pour les premiers que pour les seconds. Enfin, Alexandre sait qu'il n'est plus seul le soir et qu'il peut compter sur nous.

Il y a encore des appels du primaire, mais les élèves du secondaire font partie de la seconde vague. À Natasha, élève de 5^e^ secondaire, qui demande si on pourra l'aider à résoudre ses problèmes de math 536, nous répondons affirmativement. Un spécialiste des mathématiques se chargera d'éclairer Natasha dans ses logarithmes afin qu'elle puisse continuer de préparer son examen du lendemain. Les enseignants d'*Allô prof* disposent des manuels scolaires utilisés dans les écoles. Le recours à Internet peut également nous être d'un grand secours pour les questions plus difficiles. Vous a-t-on déjà demandé de quelle longueur sont les molaires d'un éléphant ou bien pourquoi les Touaregs du Sahara ont la peau bleue?

En route pour le dernier droit… Appel d'une mère de famille qui se demande si la consultation est gratuite avant de laisser sa fille nous parler. Oui, c'est gratuit! Où prend-t-on notre argent? Eh bien! pour le moment nous recevons de l'aide financière de Bell Canada, de la Fondation philanthropique Pétrolière Impériale, du ministère de l'Éducation et du ministère de la Métropole…

Une question de physique posée par Marie nous donne du fil à retordre. Une concertation de quelques enseignants nous permet enfin de l'aider. Le travail d'équipe est important, car c'est souvent la mise en commun de nos forces qui nous aide à triompher des questions les plus ardues. Et des questions ardues, il y en a! « Le charivari " bbealrsc " représente quel mot? » « Je ne comprends rien à la division. Que faire? » « Les homothéties, c'est du chinois pour moi. » « J'ai une production orale à faire, je suis stressée. » « La gauche, la droite et le centre en politique, c'est quoi, ça? » « Avez-vous une méthode pour m'aider dans les opérations avec des nombres relatifs? » « Un zèbre, c'est blanc avec des rayures noires ou l'inverse? » Et ce ne sont là que quelques exemples. Les enseignants d'*Allô prof* adorent les défis et ils sont conscients d'aider les jeunes à gagner en autonomie, de leur donner des méthodes de travail, de les encourager à ne pas lâcher.

On ferme boutique jusqu'au lendemain. Les enseignants ont répondu ce soir-là à près de 250 appels. Ouf! Une autre soirée chargée et ce n'est que partie remise!

Sandrine Faust est directrice générale du consortium *Allô prof* et Frédéric Blanchet est coordonnateur régional.

POUR JOINDRE *ALLÔ PROF*
Montréal : (514) 527-3726
Québec : (418) 521-6284
Extérieur : 1-888-776-4455
Internet : www.alloprof.qc.ca

MEMBRES ET ORGANISMES DU CONSORTIUM *ALLÔ PROF*
- Association québécoise du personnel de direction des écoles
- Fédération des commissions scolaires
- Fédération des enseignants des commissions scolaires
- Fédération des comités de parents de la province de Québec
- Association des retraités de l'enseignement du Québec
- Association des cadres scolaires du Québec
- Centrale de l'enseignement du Québec
- Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement
- Association des directeurs généraux du Québec
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
- Commission scolaire de Montréal
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
- Télé-Québec
- Bell Canada
- Parents d'aujourd'hui

QUALIFIER 100 P. 100 DES JEUNES DE LA FORMATION INITIALE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le thème de la préparation de tous les jeunes à la vie professionnelle a rassemblé à Québec, du 5 au 7 novembre 2000, quatre organismes qui ont décidé de se rencontrer avec la volonté d'agir. Le colloque organisé par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGES), l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) et la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP) a réuni plus de 330 participants. Comme l'a dit l'un d'eux, les exposés et les échanges de points de vue ont suscité « *des émotions allant de la culpabilité à la mobilisation* ». Des pistes d'action qui devraient faire l'objet d'un suivi ont été dégagées en assemblée plénière à la fin du colloque et sont présentées sur le site Internet de l'ACSQ : www.acsq.qc.ca

Ce compte rendu accorde une place importante à l'exposé à la fois « interpellant » et dédramatisant fait

par M. Paul Inchauspé, car il nous permet de comprendre les racines historiques à la fois culturelles, organisationnelles et politiques de notre problème actuel d'exclusion sociale de nombreux jeunes et donc de mettre le doigt sur des solutions. Sa question de départ : Pourquoi, tous ensemble, nos systèmes d'enseignement secondaire, de formation des adultes et de formation professionnelle ne sont-ils pas capables, actuellement, de répondre aux besoins de qualification de tous nos jeunes? Selon le conférencier, *« deux forces puissantes ont concouru à expulser la formation professionnelle des voies de scolarisation jugées normales au secondaire »*.

La première force est une tendance de fond à *« tirer vers le haut l'ensemble du système scolaire québécois »* justifiée, dans les années 60, par la nécessité du rattrapage à faire par le Québec pour rejoindre l'ensemble des pays occidentaux. D'où la création de 40 cégeps en vue de favoriser une formation de plus haut niveau dans les universités, d'où le développement de la formation des adultes, d'où la disparition des centres d'apprentissage, d'où l'abolition du certificat d'enseignement professionnel (CEP) pour ne plus donner une formation professionnelle jugée « bas de gamme » et la mise sur pied d'une formation professionnelle de haute qualité exigeant le DES à l'entrée. Le problème a été de ne plus proposer que cela aux jeunes. Cette « aspiration vers le haut » est bien loin de la volonté initiale d'Arthur Tremblay, réitérée trente ans plus tard lors des États généraux sur l'éducation, qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans avoir acquis la formation professionnelle **qui lui convient**. Cette aspiration apparaît ancrée également dans l'imaginaire des parents qui, eux aussi, poussent leurs enfants vers le haut, quels que soient leurs désirs, leurs aspirations ou leurs capacités. Il faut ajouter à cela la hantise collective de ressusciter le « professionnel court » vu comme *« une tache indélébile qui aurait marqué notre enseignement secondaire »*, ce qui ralentit ou empêche, encore aujourd'hui, le développement de formations semi-spécialisées.

La deuxième force est une « dérive » à plusieurs volets qui s'est produite au fil des ans. La formation professionnelle étant devenue peu importante pour les jeunes et leurs parents, seul un petit nombre d'élèves s'y est inscrit par rapport à l'effectif potentiel. La diversification des parcours scolaires au secondaire a disparu, puis a eu du mal à y revenir lorsqu'en 1996, le rapport Pagé a proposé des correctifs par le moyen de « volets » diversifiés dont certains sont encore très peu mis en œuvre. Le DES a donc été, jusqu'à récemment, l'unique diplôme sanctionnant les études secondaires, et ceux qui ne l'obtenaient pas sont devenus **des exclus**. De plus, aucune continuité n'ayant été prévue entre la formation professionnelle du secondaire et celle de l'enseignement postsecondaire, plusieurs jeunes craignent que le DEP soit pour eux un cul-de-sac. Enfin, **la formation générale a été supprimée de l'enseignement professionnel**, ce qui accentue plus encore l'idée de cul-de-sac. Un dernier facteur de dérive : notre système de formation professionnelle et ses sources de financement ont été gouvernés par une logique d'emploi, de besoins des entreprises et de formation de la main-d'œuvre adulte et **non par une logique d'insertion professionnelle des jeunes**. Le résultat de cette « aspiration vers le haut » et des dérives qui ont suivi : **les jeunes qui ne pouvaient pas suivre ce mouvement ont été laissés de côté**. En terminant, M. Inchauspé a proposé quatre pistes d'action qui ont été reprises, discutées et précisées dans les ateliers les jours suivants. Trois jeunes dans la vingtaine ont ensuite raconté de façon humoristique leur parcours tortueux. Ils ont su faire rire « jaune » l'assistance, étant l'illustration vivante du gaspillage d'énergie et du délaissement découlant de la situation décrite dans la conférence.

Une étude récente de l'OCDE

M^me^ Marianne Durand-Drouhin, coordonnatrice de l'étude importante menée en 1999 auprès de quatorze pays dont le Canada sur « la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active » (publiée en 2000), a révélé que tous ces pays ont un noyau dur de 10 à 15 p. 100 de jeunes vivant de graves problèmes. Tous travaillent à **créer des itinéraires plus ouverts et plus souples** permettant une meilleure articulation, d'une part, entre la formation générale et la formation professionnelle et, d'autre part, entre la formation initiale et la formation continue. Leur objectif : permettre **à tous les jeunes** de quitter l'école avec un « papier » officiel attestant leurs acquis.

Table ronde centrée sur les besoins des jeunes

Selon les quatre participants à la table ronde venant à la fois du milieu de l'éducation et du monde de l'entreprise, une école secondaire qui préparerait réellement tous les jeunes au milieu du travail mettrait fin à la « sélection souterraine » dans certains domaines professionnels et cesserait d'en obliger plusieurs à passer par l'aide sociale, les « petits boulots » et même le cégep avant d'entrer en formation professionnelle, *« ces diverses expériences leur faisant souvent perdre l'estime d'eux-mêmes »*. On y a souligné également *« les effets pervers de nos systèmes de financement au détriment de la formation professionnelle pour les jeunes »*, ainsi que l'importance de *« l'école orientante »* pour intéresser les jeunes et leurs parents à la formation professionnelle et technique.

Travail en ateliers sur ces défis à relever et sur différentes expériences en cours

Neuf ateliers ont suscité l'intérêt des participants qui ont proposé différentes **pistes d'action :** la création d'une *« étape intermédiaire de sanction officielle des compétences acquises »* (après la 3^e^ secondaire), qui motiverait les jeunes et leur permettrait d'aller plus loin ensuite en rendant possible l'addition de toutes les compétences acquises au secondaire; l'élaboration d'un *« projet de vie tenant compte de la formation continue »* qui inclurait dans le parcours scolaire **normal** des mois de travail ou de voyage; une *« exploration de lieux de travail »* permettant au jeune de reconsidérer ses aspirations professionnelles (par exemple, décider d'être gardien de sécurité dans un hôpital plutôt que médecin); enfin, la nécessité de repérer *« les obstacles administratifs qui gênent ou empêchent la mise en œuvre d'un bon nombre de solutions déjà trouvées localement »* et l'urgence de s'y attaquer.

Les participants de chaque atelier ont présenté également **une expérience d'assouplissement des itinéraires scolaires**. Ce partage d'expériences a suscité beaucoup de questions très pratiques sur leurs exigences et les points à surveiller ainsi que sur leurs avantages pour les jeunes. Le seul atelier auquel j'ai eu la possibilité de participer portait sur l'expérience menée depuis cinq ans à la Commission scolaire De La Jonquière, par le centre de formation professionnelle Arvida et la polyvalente. Les jeunes y ont accès à un programme les conduisant au DEP après la 3^e^ secondaire, offrant 50 p. 100 de formation générale et 50 p. 100 de formation professionnelle en concomitance, et un double diplôme (DES et DEP) leur permettant de poursuivre ensuite des études au cégep ou à l'université. Les conditions clés soulignées : a) un vouloir collectif très fort; b) une collaboration essentielle entre les enseignants des secteurs général et professionnel et avec le syndicat; c) une sélection ni trop exigeante ni trop large des élèves admis; d) une solution à plusieurs difficultés organisationnelles (approche individualisée ou non, horaires, transport, durée de la formation dans chaque secteur, et surtout financement « au 30 septembre » plutôt qu'« à la sanction » lorsqu'un groupe de jeunes est inscrit à la fois à la formation générale et à la formation professionnelle. Les résultats pour les jeunes : 93,3 p. 100 ont obtenu le DES et 82,7 p. 100 le DEP; 51 p. 100 sont sur le marché du travail et 68 p. 100 poursuivent des études. Quelques témoignages écrits des élèves montrent bien les aspects motivants de ce type d'expériences : *« Enfin, j'ai un but à atteindre et je fais un lien entre l'école et mon avenir. L'enseignement individualisé modulaire a développé mon sens des responsabilités, mon autonomie et aussi ma patience. Travailler six heures par jour, le soir et les fins de semaine en vaut la peine car, en deux ans et demi, nous avons deux diplômes plus de l'expérience en milieu de travail avec les stages. Ce n'est pas facile, mais quand on veut, on peut. »* Parmi les autres ateliers, mentionnons : a) l'expérience anglaise pour les jeunes de 15 à18 ans. Elle propose à ces derniers **trois voies à statut**

égal qui incluent formation générale et formation professionnelle et sont considérées comme **équivalentes** quant à leurs contenus et aux diplômes décernés; b) le programme intégré secondaire-collégial à la Commission scolaire des Affluents, qui permet d'obtenir 3 diplômes en 5 ans (DES, DEP, DEC) dans un domaine professionnel; c) des expériences d'enseignement individualisé et d'enseignement modulaire; d) la familiarisation d'élèves de 4e et de 5e secondaire avec la mécanique automobile ou l'esthétique par une activité concrète dans ces domaines au centre de formation professionnelle de Verdun; e) plusieurs projets d'« école orientante » réalisés à Montréal.

Clôture du colloque

M. André Caron, président de la FCSQ, a précisé les grandes orientations de son organisme. Pour la FCSQ, qualifier est une mission de l'école aussi essentielle qu'instruire et éduquer. La formation professionnelle devra être, selon cet organisme, un volet « à part entière » du 2e cycle du secondaire et être dispensée par des équipes stables d'enseignants bien formés. M. Caron a terminé son allocution par une salutation particulière aux innovateurs : *« Ceux qui créent sont parfois délinquants, mais ce sont eux qui amènent les normes à changer. »*

Marthe Henripin est consultante en éducation.

Une école secondaire à l'avant-garde de la réforme

par Rhéault Côté

À l'école secondaire Saint-Paul, l'appropriation de la réforme est au menu quotidien des enseignants et des enseignantes. Cet établissement d'enseignement de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, situé à une centaine de kilomètres à l'est de Québec, compte 328 élèves, répartis de la 1re à la 5e secondaire. Aussi, l'accessibilité à la formation professionnelle en 3e secondaire (Volet 2) et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) sont en développement afin de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves, y compris ceux qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Située dans un milieu rural économiquement faible, aux prises avec un problème de baisse d'effectif scolaire et d'exode des jeunes, l'école secondaire Saint-Paul a donné la priorité à la réussite des élèves dans son projet éducatif. La direction et le personnel enseignant sont convaincus de la nécessité de modifier certaines approches afin d'améliorer la réussite des élèves, principalement celle des garçons. En effet, la direction a proposé à son équipe enseignante un projet avant-gardiste qui vise la mise en place de structures favorisant la mise en œuvre de la réforme. Étant donné que le régime pédagogique nous en donnait la latitude, il nous a suffi d'augmenter de 15 minutes par jour le temps de présence des élèves, et ce, sur une base annuelle, pour pouvoir consacrer neuf jours entiers à la réforme. Toujours dans un souci d'améliorer la réussite de nos élèves, ces 15 minutes supplémentaires ont été converties en une période d'étude et de travail.

Une fois l'idée acceptée par les enseignants, nous avons travaillé avec ces derniers à la réalisation du projet. Toutes les instances en ont été saisies, soit le CPEE et le conseil d'établissement de l'école, la Commission scolaire ainsi que le syndicat. Le projet est en marche depuis la rentrée scolaire.

Objectifs

Étant à même de constater les remous que crée l'implantation de la réforme au primaire et sachant que sa mise en œuvre au secondaire serait ardue en raison de la spécialisation par matière des enseignants, l'objectif principal de ce projet était d'amener le personnel enseignant à travailler en équipe, et ce, en utilisant l'approche constructiviste dans la démarche adoptée au cours des journées d'appropriation.

À cela s'ajoutent les informations sur les éléments constitutifs de la réforme, l'apprivoisement d'approches pédagogiques, la réalisation de projets interdisciplinaires et multidisciplinaires ainsi que des temps d'arrêt prévus pour évaluer et pour réajuster le projet et, finalement, pour permettre à chacun d'acquérir progressivement une vision de plus en plus claire de la réforme.

Historique

Depuis quelques années, l'école secondaire Saint-Paul avait amorcé l'élaboration de projets qui visaient la réussite des élèves. Par l'intermédiaire d'un projet mobilisateur, nous avons mis sur pied divers ateliers qui avaient pour objectif d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Ces ateliers portaient principalement sur l'enseignement stratégique, la gestion de classe, la gestion des troubles de conduite et de comportement, les NTIC, etc. Nous pouvions d'ores et déjà affirmer que ces activités étaient conformes à l'esprit de la réforme.

Contexte

J'avoue profiter d'un contexte favorable. Nommé depuis un peu plus de deux ans, je suis au fait des plus récents éléments d'information touchant la Loi sur l'instruction publique, la réforme, etc. En revanche, tout en assimilant les divers contenus, j'ai la ferme conviction qu'un tel changement est nécessaire et qu'il faut que la direction soit le maître d'œuvre de ce virage pédagogique.

Par ailleurs, dans mon école, le personnel se renouvelle constamment. Ce vent de changement crée une synergie et un esprit d'équipe chez les enseignants. La refonte du curriculum amènera la disparition de certaines matières; le personnel ne sera pas touché par cette modification. De plus, la précarité des postes occasionne une insécurité chez les jeunes enseignants.

Activités liées à la réforme

En 1999-2000, une équipe chargée de préparer la mise en œuvre de la réforme dans l'école a été mise sur pied. Elle était formée d'enseignants et de membres de la direction. Deux activités de sensibilisation ont été offertes à l'équipe; elles portaient sur la raison d'être de la réforme et sur le profil de l'élève du secondaire. Cette année, en septembre, je leur ai proposé un plan d'action s'étalant sur les neuf jours. À ces journées de sensibilisation à la réforme se sont greffés le plan de réussite et le projet éducatif de l'école. Tout récemment, nous nous sommes interrogés sur le contenu de la réforme. Nous avons pris en compte les composantes du plan de formation, le Programme des programmes et les domaines d'apprentissage. Nous avons participé à un atelier sur le portfolio et chacun est reparti avec le sien afin de l'utiliser comme outil de réflexion. Pour ma part, je m'en servirai pour alimenter nos discussions lors des rencontres de supervision pédagogique avec les enseignants. Les prochains sujets abordés porteront sur les paradigmes d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, l'enseignement stratégique, la pédagogie par projets, les tâches intégratrices, l'évaluation authentique, les intelligences multiples, etc.

Les journées sont structurées de la même façon : la moitié du temps est consacrée à la sensibilisation à la réforme; l'autre moitié, à l'élaboration de projets d'équipe. Chaque enseignant a un travail précis à effectuer afin de faire évoluer sa réflexion personnelle tout en travaillant en étroite collaboration avec les autres enseignants.

Conclusion

Mis en branle au début de l'année scolaire, ce projet avant-gardiste remporte d'ores et déjà un grand succès. À preuve : une vingtaine de projets ont été réalisés dans l'école et le travail d'équipe, pierre angulaire de cette vaste opération, a donné des résultats inespérés.

Tout récemment, les enseignants et le conseil d'établissement se sont prononcés unanimement en faveur de la poursuite du projet l'an prochain. Enthousiastes et optimistes, les enseignants ont manifesté, à l'occasion d'un atelier, leurs besoins en matière de perfectionnement afin d'être davantage outillés au moment de la mise en œuvre de la réforme.

Se pointent à l'horizon pour l'an prochain des équipes-niveaux; 70 p. 100 des enseignants désirent planifier des projets multidisciplinaires qui sauront améliorer la réussite de nos élèves. Ce projet est certes exigeant mais des plus exaltants.

Témoignage de Mme Katty Boivin

La mise en place de notre projet préparatoire à la réforme a été facilitée grâce au dynamisme de notre équipe-école. Nous sommes des enseignantes et des enseignants conscients que la réforme au secondaire est à nos portes et qu'elle correspond à un bouleversement fondamental. C'est en grande partie la raison pour laquelle notre équipe s'est donné du temps pour se l'approprier et s'y préparer en expérimentant la pédagogie par projets et l'intégration de matières.

Grâce à ce projet, nous nous sommes donné du temps pour nous rencontrer et discuter de plusieurs aspects de la réforme ainsi que pour enfin lever les barrières qui existent au secondaire entre les matières, trouver des liens, des affinités entre elles.

En bref, nous prenons du temps pour nous préparer à l'arrivée de la réforme; ainsi, nous serons moins inquiets au moment de sa mise en œuvre.

Témoignage de M. Paul Lemieux

J'estime que le projet que notre équipe-école se donne présentement va nous permettre de nous familiariser tous ensemble avec la réforme et les principes qui la soutendent. Nous avons une équipe qui présente une ouverture évidente à tout changement de nature à améliorer la qualité des apprentissages et c'est agréable de nous préparer collectivement à prendre le virage annoncé. Déjà, des projets s'élaborent entre enseignantes et enseignants de disciplines différentes et nous sommes à même de constater que souvent, par le passé, nous étions peu informés de ce qui s'enseignait dans des matières autres que la nôtre ou les nôtres. Pour élaborer des projets collectifs, il faut apprendre à communiquer davantage et à vivre la coopération de façon plus décloisonnée si nous voulons que les jeunes aient des modèles de véritable coopération.

Les premières rencontres ont permis d'obtenir des informations en discutant avec certains d'entre nous qui ont pris une certaine longueur d'avance dans l'étude de la réforme et c'est plus motivant dans un cadre de ce genre que d'avoir à se taper de nombreuses lectures souvent trop arides.

Témoignage de Mme Nadia Nadeau

Notre projet me permettra de vivre plus calmement l'arrivée de la réforme dans notre système scolaire. Ainsi, déjà, je propose à mes élèves des projets qui permettent l'intégration de différentes matières. Le fait d'avoir une journée consacrée à la planification de projets me donne du temps pour les mettre au point et m'imprégner de ce renouveau. Ainsi, notre école s'approprie peu à peu la philosophie de cette réforme et nos élèves ne sont plus des cobayes, mais des participants à cette initiative. Pour ce qui est des enseignants, ils s'enrichissent de connaissances autres que celles de leur matière, mais cela est rendu possible grâce à la générosité de notre équipe qui accepte volontiers de participer à un tel projet.

Ce projet nous apportera la sécurité : de spécialiste que j'étais, généraliste je serai. Mes connaissances seront plus diversifiées et mes élèves ne subiront pas le stress de l'instauration de la réforme. Ils se seront, entre autres choses, déjà familiarisés avec le portfolio et ils sauront l'utiliser. Enfin, l'avenir d'un tel projet ne peut être que prometteur, à condition qu'il soit réalisé dans l'intérêt de l'élève. Ce type de projet, qui paraît certes exigeant à première vue, nous amènera à vivre plus sereinement la fameuse arrivée de la réforme.

M. Rhéault Côté est directeur de l'école secondaire Saint-Paul.

L'ŒIL CINÉMA : L'OUTIL POUR L'ÉDUCATION À L'IMAGE ET AU LANGAGE CINÉMATOGRAPHIQUES — Programme d'études cinématographiques s'adressant au personnel enseignant et aux jeunes du secondaire — programme scolaire gratuit

L'historique et les partenaires

En 1993, des représentants d'organismes gouvernementaux et d'associations du milieu du cinéma et de l'audiovisuel formaient le Comité de concertation sur l'éducation cinématographique au Québec. Il donna naissance en 1995 au Projet pilote d'éducation cinématographique dans les écoles secondaires du Québec.

En 1997, ce comité national confia la responsabilité de ce projet à l'Association des cinémas parallèles du Québec (ACPQ) et Robert Cromp, coordonnateur du projet depuis ses débuts, joignit les rangs de l'ACPQ. En 1999, ce programme, qui a fait ses preuves, devient officiellement **L'Œil cinéma : L'O**util pour l'**é**ducation à l'**i**mage et au langage **cinéma**tographiques. En septembre 2000, Robert Cromp a choisi de retourner enseigner à temps plein. Steve Francœur, avec la collaboration d'André Lavoie, assure maintenant la coordination de **L'Œil cinéma** à l'ACPQ.

Ce programme est entièrement financé par le ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ) et par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). L'Office national du film du Canada (ONF) et Télé-Québec collaborent aussi au projet en mettant gracieusement certaines œuvres à la disposition du programme. On peut également consulter toute la documentation relative au programme en visitant le site Internet du MCCQ : www.mcc.gouv.qc.ca/rencontres/œil.htm.

Les objectifs pédagogiques

Le premier objectif pédagogique de **L'Œil cinéma** est de permettre aux jeunes de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à l'image et plus particulièrement au langage cinématographiques. Il vise également à stimuler chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité et à ouvrir leur esprit aux richesses du patrimoine cinématographique mondial.

Le contexte pédagogique

Le cinéma est une discipline qui subit l'influence de tous les courants sociaux, politiques, historiques et artistiques; il est donc normal qu'il s'offre à maints regards et à maintes interprétations. Le matériel pédagogique de **L'Œil cinéma** tient d'ailleurs compte des contenus de plusieurs programmes d'études de l'enseignement secondaire : Art dramatique, Arts et communications, Arts plastiques, Enseignement moral, Français, Histoire et Musique.

Suivant cette stratégie, des spécialistes en éducation cinématographique ont rédigé un cahier d'accompagnement pour l'étude de chacun des films sélectionnés. Conçus pour les enseignants participant au programme, ces cahiers comportent des éléments de contenu, des exercices et des thèmes de discussion qui peuvent s'intégrer à plusieurs matières.

Le fonctionnement

Les activités de formation s'articulent autour de la présentation de trois films par année à l'intérieur d'un cours d'environ 25 heures. Normalement, de six à huit heures de travail sur chaque « bloc-film » (y compris le visionnement) sont nécessaires pour atteindre les objectifs pédagogiques du programme. Toutefois, l'étude d'au moins deux films par année permet aux activités d'avoir des effets bénéfiques sur les jeunes.

Pour chacune des œuvres, un cahier d'accompagnement est offert au personnel enseignant. Il aborde un thème principal et des thèmes secondaires relatifs au septième art. Chaque cahier comprend trois parties : la préparation au visionnement, la projection du film et un retour sur l'œuvre (analyse). Ces documents permettent à l'enseignant de préparer les élèves au travail à faire et proposent des activités pédagogiques se rapportant aux œuvres cinématographiques à visionner.

Dans tous les cahiers, on présente, de manière exhaustive, des éléments théoriques et des exercices pratiques sur le cinéma. Dans ses cours, l'enseignant peut traiter à sa convenance la matière qui y est proposée afin d'assurer un lien étroit entre sa démarche pédagogique, son programme et l'étude du cinéma.

Un cahier d'introduction explique la structure des différents cahiers d'accompagnement et présente les notions de base du langage cinématographique ainsi que les principaux métiers du cinéma. Il est accompagné d'un cédérom *utilisable dans un environnement IBM seulement*.

Les enseignants désireux de participer au programme **L'Œil cinéma** doivent s'y inscrire et faire leurs choix de films au début de l'année scolaire. Toutefois, selon les disponibilités des copies, il est parfois possible de s'inscrire au programme durant d'année.

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Les cahiers d'accompagnement et le cédérom **P'tit coup d'œil sur le cinéma** sont offerts aux enseignants et aux élèves. Les cassettes vidéo des films à l'étude sont acheminées au moins trois semaines avant la date de projection (droits de présentation acquittés).

Des documents audiovisuels complémentaires traitant des métiers du cinéma et de la télévision (droits de présentation acquittés) sont également disponibles pour les enseignants désirant poursuivre l'étude des thématiques et des films principaux.

LES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS

Au début de l'année scolaire, à Montréal et à Québec, les enseignants peuvent assister à une journée de formation relativement au langage cinématographique et à l'utilisation des cahiers pédagogiques.

Des sessions de formation et d'échange d'idées sur les métiers du cinéma, la scénarisation, les techniques du cinéma, etc. sont également offertes. Les responsables peuvent se déplacer sur demande pour donner de la formation en région à tout groupe de cinq enseignants ou plus.

L'EMPRUNT DE PROJECTEURS

Il est possible d'emprunter, selon sa disponibilité, un prêt-à-monter pour la projection vidéo sur grand écran (frais d'expédition aller-retour et frais d'assurance inclus) comprenant un projecteur vidéo grand écran, un magnétoscope haute fidélité, un lecteur de disque DVD, un système de son portatif de qualité et un écran.

On peut également organiser une sortie au cinéma pour la projection en 35 mm d'un des films à l'étude (frais de location et de transport de la copie 35 mm ainsi que de location de la salle payés; en revanche, les frais de transport des élèves sont à la charge des écoles). Nos ressources financières permettent un nombre limité de sorties au cinéma, les premiers demandeurs auront la priorité. Veuillez noter que certains titres ne sont pas offerts en 35 mm.

INSCRIPTION

On peut s'inscrire au programme **L'Œil cinéma** en remplissant le formulaire disponible dans les bureaux de l'ACPQ :

Monsieur Steve Francœur
L'Œil cinéma
Association des cinémas parallèles du Québec
4545, avenue Pierre-de-Coubertin
Case postale 1000, succursale M
Montréal (Québec) H1V 3R2
Courriel : oeilcin@loisirquebec.qc.ca
Téléphone : (514) 252-3021, poste 3716

RÉPERTOIRE ÉDUCATION ET FORMATION 2001-2002

La septième édition du *Répertoire Éducation et formation* fournit les coordonnées postales et téléphoniques, ainsi que divers renseignements sur les établissements d'enseignement, les organismes privés ou publics, les fournisseurs de services professionnels qui exercent leurs activités dans le milieu de l'éducation et de la formation au Québec. Cet ouvrage de référence qui comporte 1 300 noms est une source d'information largement consultée que vous aimerez avoir à portée de la main en tout temps. Pour obtenir de plus amples renseignements sur la façon d'avoir accès à ce répertoire ou de vous y inscrire, adressez-vous à QUÉBEC DANS LE MONDE, par téléphone au numéro (418) 659-5540, par télécopieur au (418) 659-4143, ou encore par courriel, à l'adresse : info@quebecmonde.com ou à partir du site Web : www.quebecmonde.com.

Pour bon nombre de raisons, le règne des idées de Laurence Kolhberg notamment, plusieurs personnes, tant éducateurs que parents, considèrent que l'enseignement moral devrait porter principalement sur le développement des ressources intellectuelles et raisonnables rattachées au jugement critique. Derrière ce point de vue se cache parfois un idéal de la personne morale qui peut donner froid dans le dos tant il semble inhumain. La personne morale prendrait des décisions en se situant hors des situations et en faisant fi de ses sentiments, de sa vulnérabilité ou de ses enthousiasmes. « Taisez-vous, mon cœur et ma volonté, je vais régler ce problème moral avec la seule force de ma raison. »

À l'encontre de cette conception de l'éducation morale, l'approche que propose Nancy Bouchard requiert et développe les ressources de la tête, du cœur et de la volonté. Cela étant dit, on ne sera pas surpris que l'approche pédagogique proposée s'inspire de l'art dramatique. N'est-il pas un haut lieu de l'expression concertée des idées, des sentiments et des tergiversations de la volonté? Mais l'art dramatique n'est pas ici un mince enrobage pour adapter la pédagogie morale ou pour en dorer la pilule. On y a recours pour des raisons qui tiennent à la nature même de la formation morale que l'auteure définit en s'inspirant et en revisitant les travaux de Mark B.Tappan et de Lyn Mikel Brown.

L'auteure affirme que la formation morale se fait non seulement par la narration et l'analyse des expériences morales, mais aussi par la rencontre des voix morales. On pourrait tout aussi bien dire que l'éducation morale se réalise au rendez-vous des expériences morales. Nancy Bouchard montre bien que le jeu dramatique permet cette rencontre des expériences particulières dans le respect de l'intimité de chacun. Il ne s'agit pas ici pour l'élève de raconter un bout de sa vie en le jouant ou de se livrer, toutes

défenses baissées, en pâture à la critique des autres élèves. L'élève est invité à jouer des situations proposées par l'enseignant ou l'enseignante mais dans lesquelles, sous le couvert du personnage et des circonstances proposées, il va livrer son point de vue moral et en regarder d'autres de près. « Utiliser le jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale ne consiste en aucun cas à jouer l'expérience tragique et non résolue de l'élève » (page 29). Il est bien clair que le « jeu dramatique crée une distance entre la personne et sa situation réelle par le personnage et le récit » (page 29). Il « ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci à partir d'un discours tenu dans le langage artistique » (page 29).

Le livre contient des exemples de jeux dramatiques réalisés avec les élèves ainsi que les commentaires écrits que ceux-ci ont livrés au terme de l'activité. Dans cette communication sur papier, qui ne s'adresse qu'à leur enseignant ou enseignante, les élèves peuvent se révéler un peu plus que dans le jeu et continuer d'affirmer ce que Bouchard appelle, après Tappan et Brown, leur autorité d'auteur. Bien que l'expression semble appartenir au monde littéraire, elle est tout à fait adaptée au domaine moral. Affirmer son autorité d'auteur, c'est défendre sa propre perspective morale devant les situations. C'est en quelque sorte soutenir devant une situation : « Voici ce que je ferais, voici ce que j'ai déjà fait dans pareil cas, je persiste et signe, c'est mon choix, je peux vous expliquer pourquoi. »

En annexe à son livre, l'auteure développe l'idée que l'éducation morale ne se fait pas seulement par la rencontre des expériences des élèves, mais aussi par celles d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui qui ne se trouvent pas dans la classe mais qui peuvent intervenir d'une manière ou d'une autre dans le dialogue. « L'enseignement moral doit être le lieu où une variété de voix morales (celles de notre culture et des autres cultures) transmises à travers le monde vécu (à travers l'histoire, les arts, la littérature, les médias, etc.) sont entendues, remises en question, critiquées, intériorisées ou encore, rejetées » (page 77).

Jean-François Giguère

À la demande et avec l'appui de l'UNESCO, la publication de cet ouvrage complète un cycle de réflexion que l'auteur désigne par le terme de « trilogie pédagogique ». À ce titre, Edgar Morin redéploie les idées et opinions énoncées dans *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée* (*Vie pédagogique*, nº 113 nov.-déc. 1999, p. 56) et dans *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle* (Seuil, 1999), afin de mettre davantage en lumière les sept thèmes qui, à son sens, doivent devenir fondamentaux dans nos enseignements. *« Ces thèmes par eux-mêmes permettraient d'intégrer les disciplines existantes et de stimuler les développements d'une connaissance apte à relever les défis de notre vie individuelle, culturelle et sociale »* (p. 16).

Voici un bref survol des sept savoirs susceptibles d'aider chacun et chacune à apprendre à vivre et à affronter la vie dans un autre siècle.

1. Faire connaître ce qu'est la connaissance humaine et son talon d'Achille : les risques permanents d'erreur et d'illusion.

Selon Morin, l'éducation doit s'attacher à débusquer les sources d'erreurs, d'illusions et d'aveuglements. *« Une connaissance n'est pas le miroir des choses ou du monde extérieur »* (p. 18). Les perceptions sont des reconstructions cérébrales. À l'erreur de perception peut s'ajouter l'erreur d'interprétation et le risque d'erreur à l'intérieur même de la subjectivité du connaissant (paradigmes inscrits culturellement dans l'individu). Parmi les conditions qui permettraient l'émergence d'interrogations fondamentales sur la connaissance, retenons la mise en place d'activités d'observation et d'auto-observation critiques et autocritiques, etc. Somme toute, Morin relève un besoin d'échanges d'idées et de communication entre les différentes régions de notre esprit, un besoin de négociation entre nos esprits et nos idées afin d'éviter idéalisme et rationalisation (risques d'illusions) : *« S'il peut y avoir un progrès de base au XXIe siècle, ce serait que les hommes et femmes ne soient plus les jouets inconscients non seulement de leurs idées mais de leurs propres mensonges à eux-mêmes. C'est un devoir capital de l'éducation que d'armer chacun dans le combat vital pour la lucidité »* (p. 33).

2. Rendre évidents les principes d'une connaissance pertinente, c'est-à-dire qui prend en compte les problèmes globaux, fondamentaux et complexes de l'ère planétaire que nous vivons.

Pour Morin, le contexte actuel de toute connaissance – qu'elle soit politique, écologique, anthropologique ou autre – est le monde lui-même. La question fondamentale qu'il pose au milieu de l'éducation concerne notre aptitude à articuler et à organiser les informations sur le monde. *« Il y a inadéquation [...] entre, d'une part, nos savoirs [...] morcelés, compartimentés et, d'autre part, des problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires »* (p. 36). Il faut donc une *réforme de pensée*. Pour qu'une connaissance soit pertinente, l'éducation devra rendre évidents le contexte, l'aspect global (relation entre le tout et ses parties), l'aspect multidimensionnel, le complexe. *« Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence aveugle rend inconscient et irresponsable »* (p. 44).

3. Enseigner la condition humaine.

Tout individu porte en lui des caractères communs et singuliers susceptibles d'alimenter l'étude de la complexité humaine, l'émergence de la conscience d'une condition commune à tous les humains. L'une des missions essentielles de l'éducation serait de *« veiller à ce que l'idée d'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de sa diversité »* (p. 58).

4. Enseigner l'identité terrienne.

La réalité de l'enracinement comme *citoyens de la Terre* doit inspirer l'enseignement de l'histoire de l'ère planétaire. Il s'agit de démontrer comment les humains, faisant face aux mêmes problèmes relatifs à la vie et à la mort, vivent une *communauté de destin* qui dépasse la compétence isolée des États (p. 83). *« La reliance doit se substituer à la disjonction et appeler à la "symbiosophie", la sagesse de vivre ensemble »* (p. 84).

5. Affronter les incertitudes.

Morin nous convie à reconnaître *« le caractère incertain et fragile du progrès »* (p. 101). *« L'abandon des conceptions déterministes de l'histoire humaine [...], l'examen des accidents de notre siècle [...] doivent nous inciter à préparer les esprits à s'attendre à l'inattendu pour l'affronter »* (p. 14).

6. Enseigner la compréhension.

« L'éducation devra comprendre une éthique de la compréhension planétaire » (p. 85). La compréhension humaine va au-delà de l'explication : de par son caractère intersubjectif, *« comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection »* (p. 105).

7. Poursuivre les finalités éthico-politiques du nouveau millénaire : enseigner la démocratie et la citoyenneté terrestre.

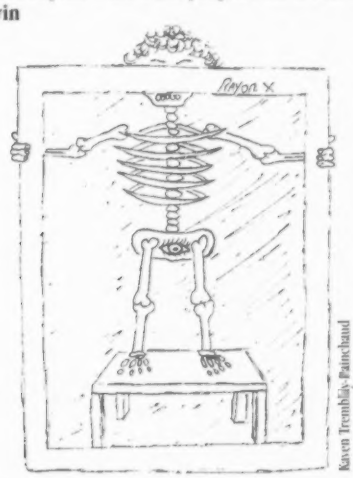
Au chapitre 3, Morin conçoit la complexité du genre humain à partir de la triade individu-société-espèce : *« Telle est la base d'une anthropo-éthique [...] »* (p. 120). Ainsi, il affirme que *« tout développement du genre humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine »* (p. 119).

Les propos d'Edgar Morin trouveront un écho chez les lectrices et lecteurs qui se sentent particulièrement interpellés par la réforme actuellement en cours dans le système scolaire québécois. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* constitue une synthèse remarquable de la réflexion pédagogique de l'auteur. Le cheminement professionnel de ce sociologue, anthropologue et philosophe incarne *in se* les principes mis en avant dans son œuvre et témoigne de la possibilité d'excéder le cadre des disciplines dont il pourrait se réclamer.

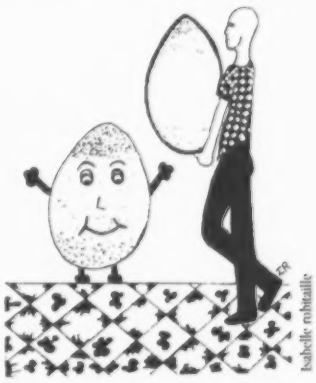
Mireille Jobin

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Michelle Paul, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'école secondaire Hormisdas-Gamelin** de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées.

Un jour, lors de la causerie du matin, une petite fille nous apprend que sa grand-mère est à l'hôpital. « Elle a une paupière sur le rein » nous dit-elle.
Marcelle Potvin



Kaven Tremblay-Painchaud



Isabelle robitaille

Un jour, je demande à mes élèves de première année s'ils connaissent la raison pour laquelle, à l'oral, on doit prononcer « un œuf » [œf] et « des œufs » [Ø]. Souriant et fier de lui, un élève lève la main et me répond : « c'est simple, c'est à cause de la **livraison!** (liaison) »
Alexandra Charron

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)
Nom
Prénom
N° rue, route appartement
Ville Province Code postal
Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom
Prénom
Organisme
Adresse appartement
B.P. Ville Code postal
Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal

Signature : _____

Adresser à : *Service gouvernemental de courrier*
670, avenue Godin
Vanier (Québec) G1M 3V8
CANADA